

**Nilza Maria de Oliveira**

**CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO  
A PROPOSTA OFICIAL E SUA EFETIVAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

**Universidade Católica de Goiás  
Mestrado em Educação  
Goiânia - 2005**

**Nilza Maria de Oliveira**

**CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO  
A PROPOSTA OFICIAL E SUA EFETIVAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

**Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora do Mestrado em Educação  
da Universidade Católica de Goiás como  
requisito parcial para a obtenção do  
Título de Mestre em Educação, sob a  
orientação do Professor Dr. José Carlos  
Libâneo.**

**Universidade Católica de Goiás  
Mestrado em Educação  
Goiânia - 2005**

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. José Carlos Libâneo (Presidente) UCG

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi/UCG

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marília Claret G. Duran

Goiânia/agosto/2005

## **Agradecimentos**

Ao Professor Dr. José Carlos Libâneo, por ter orientado esta pesquisa com competência, dedicação, infindável paciência e amizade. Você é o tudo de bom que me aconteceu.

À professora Dra. Raquel Aparecida da M. Freitas pela contribuição inestimável na Banca de Qualificação. Um abraço especial.

Às professoras Dr<sup>a</sup>.Elianda Figueiredo Tiballi e Dr<sup>a</sup>. Marília Claret G. Duran, membros da Banca Examinadora, o meu muito obrigada pela disponibilidade em avaliar este trabalho.

Aos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia e aos profissionais das escolas pesquisadas que me receberam e permitiram esta pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

Aos meus familiares por terem colaborado de maneira especial para a minha formação. Amo vocês.

À Laura Bastos, muito obrigada por estar presente nos meus grandes momentos.

À Lívia, especialmente pela dedicação e paciência. Um abraço.

## SEMELHANTES

Se você é diferente  
O nosso diferente tem um quê de semelhante  
É diferente, semelhante, é diferente  
Se você é semelhante  
O nosso semelhante tem um quê de diferente  
Semelhante, diferente, semelhante  
Tem que tomar cuidado  
Com os perigos da vida  
Você é que tem a chave e o segredo da saída  
Tem que ter muito carinho  
E ter muito respeito  
Quando eu penso em você e do meu jeito  
Mas se quero te dar meu coração  
E você diz não, não, não, não, não  
Não sei de onde virá a calma  
Já não sei de onde virá  
A água do mar é o que me lava a alma  
A água das ondas é o que me faz flutuar  
Flutua, flutua  
É minha sua voz, é sua  
É sua minha voz, é sua  
É minha sua voz  
Dança, dança  
Deixa flutuar a esperança.  
Vai, deixa acontecer o que está perto de você  
Acontecer como fato natural  
Acontecer como a água da fonte  
Acontecer seu espaço sideral  
Está no olho o sinal  
E eu  
E você  
Nós  
O que estamos fazendo?  
Amor (EDUCAÇÃO)  
E ninguém pode parar  
De rir ou de chorar  
De chorar e de rir  
De rir e de chorar  
Mas quando a gente  
Se junta e se separa  
E se separa e se junta  
SEM SE SEPARAR!

Autores – Banda Peixe Elétrico in CD Peixe Elétrico

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I – CICLOS DE FORMAÇÃO: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: ORIGENS HISTÓRICAS, CONCEPÇÕES TEÓRICAS, SOLUÇÕES PEDAGÓGICAS. – A PROPOSTA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA.....	09
1. A origem dos ciclos.....	09
2. Um pouco da história e das tentativas de reformas nos sistemas de ensino e de flexibilização curricular .....	11
3. Diferentes formas de operacionalização de sistemas de ensino organizados por ciclos.....	26
4. A proposta da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (GO).....	35
CAPÍTULO II - BUSCANDO COMPREENDER A EFETIVIDADE DO SISTEMA DE CICLOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE GOIÂNIA (GO).....	61
1. Abordagem metodológica e procedimentos de pesquisa documental e de campo .....	64
2. Caracterização das escolas e das professoras.....	68
3. Desenvolvimento da pesquisa (horas de observação; situações observadas; diário de campo; entrevistas e questionários, etc.).....	76
CAPÍTULO III - CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS: A PROPOSTA DOS CICLOS EM AÇÃO - ANÁLISE CRÍTICA.....	81
1. A teoria e a prática na proposta de ciclos: a inspiração de Vygotsky, as contribuições de Arroyo e a influência de Dewey.....	82
2. O lugar do processo de ensino aprendizagem e a prática dos professores na Proposta de Ciclos da SME – Goiás.....	89
3. Coerência interna da Proposta de Ciclos .....	103

4. Nível de domínio da teoria e das indicações metodológicas por parte das professoras .....	105
5. Itens avaliados com base nos registros de observação .....	110
CONCLUSÃO.....	118
BIBLIOGRAFIA.....	127
ANEXOS	

## RESUMO

O presente estudo teve por objetivo a investigação do sistema de ensino organizado por Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano em duas escolas da Rede Municipal de Goiânia, verificando a correlação entre a concepção de ensino e aprendizagem assumida pelas professoras e as atividades que realizam em sala de aula. A suposição básica foi de que as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, no sistema de ensino organizado por ciclos, resultariam em melhor aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a pesquisa se propôs verificar a concepção de ensino e aprendizagem das professoras e como foi efetivada a proposta da Secretaria Municipal de Educação. Para isso foram propostos os seguintes objetivos: a) o estudo das teorias de aprendizagem que fundamentam a proposta do sistema de ciclos nos documentos da rede municipal de ensino de Goiânia; b) a verificação das concepções das professoras sobre o processo de ensino e aprendizagem em relação à proposta oficial dos ciclos; c) a correlação entre essas concepções e as atividades de ensino e aprendizagem que as professoras realizam em sala, de modo a verificar o que foi priorizado pelas professoras nas atividades de ensino e aprendizagem. A análise dos dados coletados através da observação de campo, das entrevistas e dos documentos oficiais possibilitou o cotejamento entre a proposta e a prática das professoras. Para melhor compreensão dos dados, procedeu-se a uma análise histórica das tentativas de flexibilização dos sistemas de ensino em nível nacional e internacional, partindo da experiência inglesa na década de 1950. Foi realizado, também, o histórico dos ciclos no Brasil e as influências dos diferentes autores na proposta da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. A pesquisa foi conduzida numa abordagem qualitativa, com a utilização da análise de conteúdo dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, das entrevistas realizadas com as professoras e dos registros de observação da escola e da sala de aula. Foi possível constatar que a Rede Municipal de Ensino efetivou mudanças no Projeto Escola Para o Século XXI culminando na proposta da gestão 2001/2004 concretizando-se a progressão automática, no entanto, as mudanças nas práticas das professoras não se efetivaram de acordo com o esperado.

Palavras-chave: Ciclos de Formação; concepções de ensino e aprendizagem das professoras; atividades de ensino e aprendizagem nos Ciclos de Formação.



## ABSTRACT

The present study had for objective the investigation of the organized education system for Cycles of Formation and Human Development in two schools of the Municipal Net of Goiânia, verifying the correlation between the teaching conception and learning assumed by the teachers and the activities that accomplish at classroom. The basic supposition was that the organized education system for cycles, when introducing changes in the teachers' pedagogic practices resulted in the students' better learning with the implication of the teachers' work. In that way, the research could verify the teaching conception and learning of the same ones and as the proposal of the Municipal General office of Education was executed, for that the following objectives were proposed: the study of the learning theories that they base the proposal of the system of cycles in the documents of the municipal net of teaching of Goiânia; b) the verification of the teachers' conceptions on the teaching process and learning in relation to the official proposal of the cycles; c) the correlation among those conceptions and the teaching activities and learning that the teachers accomplish at room, in way to verify what was prioritized by the teachers in the teaching activities and learning. The analysis of the dates collected through the field observation, of the interviews and of the official documents it made possible the comparison between the proposal and the teachers' practice. To reach the objectives, she proceeded a historical analysis concerning the attempts of differentiation of the education systems in national and international level leaving of the English experience in the decade of 1950, came also the report of the cycles in Brazil and the different authors' influences in the proposal of the Municipal Net of Teaching of Goiânia. The research was driven in a qualitative approach, with the use of the analysis of content of the official documents of the Municipal General office of Education, of the interviews accomplished with the teachers and of the registrations of observation of the school and of the classroom. It was possible to notice that the Municipal Net of Teaching executed changes in the Projeto Escola Para o Século XXI culminating in the proposal of the administration 2001/2004 being rendered the automatic progression, however, the changes in the teachers' practices were not executed in agreement with the expected by the proposal.

Key-words: Cycles of Formation; teaching conceptions and the teachers' learning; teaching activities and learning in the Cycles of Formation.

## INTRODUÇÃO

A organização curricular das escolas baseada em ciclos, abrangendo todo o ensino fundamental, foi proposta como alternativa ao sistema de ensino seriado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados pela primeira vez em 1997. Experiências anteriores de organizar os dois primeiros anos das séries iniciais num ciclo básico, sem interrupção, haviam sido implantadas em vários Estados e Municípios desde a década de 1980 com o objetivo de eliminar a repetência e a evasão escolar (BARRETTO E MITRULIS, 1999). Nos PCNS, o ensino fundamental foi organizado em quatro ciclos com a duração de dois anos cada, mas outras experiências mais recentes, em Estados e Municípios, adotaram outras formas de duração, por exemplo, três ciclos com duração de três anos cada um.

Tanto nos PCNS como nos documentos de Secretarias Estaduais ou Municipais a implantação do sistema em ciclos se justificam por, ao menos, três razões: resolver problemas cruciais do ensino fundamental como a evasão, a repetência, a defasagem idade-série escolar; respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem, sem rupturas. Permeando estas questões, está o tema da avaliação, pela sua relação direta com a problemática do fracasso escolar. Essas razões representam alterações na forma de organização do ensino e implicam, também, em diferentes concepções de escola e de qualidade de ensino sendo, portanto, objeto de discussão e análise (Cf. LIBÂNEO, 2003b).

Na Secretaria Municipal de Goiânia<sup>1</sup>, no documento divulgado pela equipe dirigente está escrito:

Conhecemos mais do que ninguém os problemas que enfrentamos nas escolas tais como: evasão, repetência, problemas com alfabetização, falta de tempo para capacitação, necessidade de acompanhamento, defasagem de idade escolar e série, além de inúmeros outros. (...) Superar tudo isso não é tarefa fácil, pois sabemos que a escola não

---

<sup>1</sup> Para facilitar a leitura evitando repetições, em muitos lugares do texto será mencionada a sigla SME, significando sempre “Secretaria Municipal de Educação do Município de Goiânia, Goiás”.

está isolada de outros segmentos da sociedade que também enfrentam dificuldades. É evidente que a proposta da Escola para o Século XXI, não tem a pretensão de solucionar todos esses problemas. Não temos todo o tempo do mundo como na música do Legião Urbana... Temos que acelerar e buscar alternativas “JUNTOS”... desenvolvendo e avaliando (...) (GOIÂNIA, SME, 2000, p. 2-3).

A primeira mudança na organização curricular da SME de Goiânia voltada para os Ciclos de Formação ocorreu em 1998 quando foi divulgado o Projeto Escola para o Século XXI, implantado inicialmente em 50 escolas com a orientação para que estas se organizassem em “ciclos de formação”, os quais são explicados pela Secretaria da seguinte forma:

Mas o que são ciclos de formação? Os ciclos de formação são uma forma de partir daquilo que o aluno já conhece, buscando de forma progressiva superar os conflitos e as dificuldades que forem surgindo e que são próprios do desenvolvimento de cada um (Ib, p. 4).

Em 2001 o projeto foi revisto e reorganizado adotando-se a denominação de ciclos de formação e desenvolvimento humano.

Percebe-se que os idealizadores da reforma consideram que a mudança na organização do trabalho escolar favorece o sucesso dos alunos. Tal mudança envolveria uma crítica à concepção de ensino-aprendizagem acumulativa e transmissiva, o que pressupõe construir uma nova concepção de currículo que geraria conseqüências na forma de avaliar, na promoção de atividades de ensino baseadas no papel mediador do professor, na prevalência da qualidade sobre a quantidade em relação aos conteúdos, na flexibilização dos espaços/tempos escolares, na inovação das aulas mediante atividades construtivistas e na importância à socialização da criança, além de uma concepção de avaliação centrada nos processos e não nos resultados (Cf. LIBÂNEO, 2003b).

Apresentando essas características, a organização do ensino em ciclos de desenvolvimento humano configuraria uma nova perspectiva de organização do trabalho pedagógico, já que pressupõe nova organização do tempo escolar, com o objetivo de que o corpo docente da escola, o coletivo, possa organizar o currículo de forma integrada, flexível, que respeite os ritmos de aprendizagem e que preferencialmente ocorra da seguinte maneira: parta daquilo que o aluno já conhece, buscando de forma progressiva superar os conflitos e as dificuldades que forem surgindo e que são próprios do desenvolvimento de cada um (GOIÂNIA, SME, 2000, p. 4).

A organização do ensino por ciclos está associada à mudanças nas perspectivas mundiais atuais em relação à educação. O discurso educacional que permeia a sociedade é o de que, em função das características peculiares do mundo atual, especialmente aquelas ligadas à revolução técnico-científica, é necessário reavaliar conteúdos e métodos de ensino com o intuito de modificar a escola para reverter o fracasso escolar caracterizado pela não aprendizagem dos conteúdos necessários para a inclusão na sociedade (UNESCO, 1990, p.1-19). Esse discurso acaba por influenciar tanto os setores governamentais quanto os próprios professores e a organização das escolas induzindo uma revisão do papel das escolas e a construção de outra identidade docente. O sistema de ciclos decorre desse posicionamento, expresso na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O sistema de ciclos, portanto, surge no campo da educação como inovação, baseado em princípios psico-pedagógicos tidos como progressistas, implicando mudanças na estrutura organizacional das escolas, nos currículos, nas práticas docentes dos professores e nas atividades de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2003b, p.3). Nesta perspectiva, o problema que se apresenta para as escolas diz respeito às diferentes maneiras de a escola encarar o processo de ensino e aprendizagem para que o professor altere suas práticas e mude as maneiras de realizá-las em sala de aula. Para isso, precisa, também, internalizar outras concepções de educação e ensino, adotar outras práticas na escola e na sala de aula.

Assim, uma das questões mais presentes na alteração do sistema de seriação para os ciclos é que a elaboração e aplicação de atividades em sala de aula dependem de como o professor encara a educação, a escola e o seu trabalho. Com efeito, sua concepção de ensino e aprendizagem, as atividades que realiza com os alunos, o modo como participa da organização escola, o tipo de relações que estabelece com os seus colegas de trabalho são fatores que influenciam sua prática pedagógica.

Os reformadores partem do princípio de que o professor tem um papel essencial na efetivação da proposta e sua concretização é revelada pelas práticas pedagógicas.

A proposta de reformulação do sistema da Rede Municipal de Ensino de Goiânia objetiva uma “ruptura da concepção de ensino aprendizagem acumulativa e transmissiva e requer uma nova concepção de currículo” (GOIÂNIA, SME, 2000, p.

10). Há, pois, um entendimento de que os professores têm um papel essencial na efetivação da proposta, e eles seriam os destinatários de ações voltadas a promover essa “ruptura”.

Este estudo visa, basicamente, verificar se essa “ruptura” de fato aconteceu. Trata-se de saber se os professores internalizaram a concepção de ensino e aprendizagem contida na proposta de ciclos, no contexto das mudanças curriculares promovidas pela SME de Goiânia entre os anos 2001-2004. Presume-se que nas mudanças de organização do ensino de seriação para ciclos há um peso grande dado às práticas dos professores. A pesquisa visa, portanto, conhecer mais de perto a prática pedagógica no sistema de ciclos, analisando a concepção de ensino e aprendizagem de professores, tendo como referência a proposta pedagógica da SME de Goiânia a partir de 2001. Mais especificamente, a pesquisa se propõe: a) verificar se as atividades docentes das professoras e as formas de organização da escola estão em correspondência com a proposta dos ciclos; b) analisar como está sendo incorporada a noção de ciclos na concepção e na prática das professoras.

Este estudo foi motivado pelo interesse aprender sobre a concepção de ensino e aprendizagem contida na proposta de ciclos e também em função de que este se insere em nosso campo de atuação profissional.

De acordo com SACRISTÁN (1999, p.33) “as ações que se empreendem na educação, tanto individuais como coletivas, não poderiam ser entendidas se não se considera a que conduzem, para que se realizam”. Considerando que na proposta há também as motivações relacionadas ao processo ensino e aprendizagem, (em função de seu próprio caráter, entende as soluções na educação tendo como princípio a reorganização do espaço escolar) as questões investigadas são: Qual é concepção de ensino aprendizagem do professor das escolas pesquisadas? Como o professor percebe o processo de ensino e aprendizagem e como este se realiza na sala de aula? Os professores internalizaram a concepção de aprendizagem contida na proposta da secretaria? Os professores da rede municipal de ensino de Goiânia se mobilizaram ou ainda resistem às mudanças? Como essas concepções se manifestam na organização da escola como um todo? A resposta a essas questões pode indicar o que vem motivando e influenciando o trabalho dos professores na sala de aula. Para isso entendeu-se como necessário ir a campo para saber em que os professores se baseiam para o planejamento das atividades docentes na escola como um todo, como essas atividades se realizam no

interior da sala de aula no trabalho efetivo com os alunos, já que a prática docente é a referência concreta do projeto curricular contido na proposta dos ciclos e expressa a concepção de ensino e aprendizagem internalizada.

Cabe mencionar que, paralelamente à pesquisa de campo, procedeu-se a uma ampla revisão bibliográfica para compreender melhor, as questões levantadas. Além de buscar a contribuição de pesquisadores de outros Estados foram inseridas dissertações de mestrado recentes sobre o sistema de ciclos no município de Goiânia, entre as quais consideramos relevantes os trabalhos de FIGUEIREDO (2002), PORCIÚNCULA (2002) e VEIGA 2004. FIGUEIREDO pesquisou a implantação do Projeto Escola para o Século XXI no Sistema Municipal de Ensino de Goiânia para mostrar como ela ocorreu, por meio da visão dos envolvidos na elaboração do projeto e o pensamento dos agentes educativos. PORCIÚNCULA tem sua pesquisa voltada para o cotidiano escolar do ponto de vista do currículo, especialmente a análise do “currículo integrado” proposto pelo sistema de ciclos tendo como base três categorias: o planejamento, a metodologia e a avaliação do processo ensino aprendizagem. Por sua vez, VEIGA trata da ação pedagógica do cotidiano escolar das salas de aulas das escolas organizadas em ciclos de formação segundo categorias específicas: ciclagem, avaliação, metodologia e conteúdo. A identidade do professor é retratada do ponto de vista de uma identidade própria construída na teia das relações e que, portanto, têm implícito o *habitus* que, segundo a autora, é um entrave para a assimilação de novas modalidades de práticas educativas.

A presente pesquisa diferencia-se dessas mencionadas, uma vez que a análise da proposta de ciclos tem como parâmetro a prática escolar cotidiana afunilada na concepção de aprendizagem das professoras pesquisadas, considerando-se o contexto concreto de suas atividades: a escola e a sala de aula.

Para resgatar alguns aspectos históricos relevantes para a discussão da prática pedagógica no ciclo, são apresentados depoimentos de alguns intelectuais e educadores como WILSON<sup>2</sup> (1954) e ALMEIDA JÚNIOR (1957). Para apresentar o conceito de ciclos e progressão automática, e a evolução desta ao longo dos anos, foram buscados referenciais nas idéias de PEREIRA (1958), NAGLE (2001), BARRETTO E

---

<sup>2</sup> Autor inglês que apresenta o assunto em texto publicado no número 2 do volume XVII, de janeiro de 1954, da revista *The Educational Forum*, em tradução do técnico de educação Riva Bauzer para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos n.º. 55 . O autor fala diretamente aos americanos para explicar o sistema inglês. Pode ser encontrada na biblioteca do INEP em Brasília -DF.

MITRULIS (1999). Outras pesquisas em dissertações e teses foram incluídas e são consideradas como boas contribuições para a compreensão e relevância do objeto de pesquisa deste trabalho: MONTEIRO (1995), DALBEN (2000), além de trabalhos de MAINARDES (1999), ARRETCHE (2002), LIBÂNEO (2003), MOREIRA (2001), SANTOS (2004), OLIVEIRA (2000), (UNESCO, 2001), SOUZA e KRAMER (1991), PIAGET (1998), PIMENTA et al (2001), ARROYO (2001), CARVALHO (2003), e ainda, os estudos realizados recentemente por KNOBLAUCH (2004).

Para analisar a concepção de ensino e aprendizagem das professoras e as práticas pedagógicas, recorreu-se a Vygotsky (2002), SACRISTÁN (1999), LIBÂNEO (2003) entre outros. Conforme este último, “o processo de ensino consiste de uma combinação adequada entre o papel de direção do professor e atividade independente, autônoma e criativa do aluno”. Para uma melhor sistematização das comparações entre os termos da proposta pedagógica da SME e as concepções das professoras, foi necessário incluir subcategorias, pois consideramos que o processo de ensino e aprendizagem envolve outros fatores na atividade escolar. De acordo com FRANCO (2003, p.52) “o estabelecimento de categorias a priori é predeterminado em função da busca a uma resposta específica do investigador”. A definição destas subcategorias a priori foi possível pelo interesse em discutir a proposta da Rede Municipal através de uma análise documental. As subcategorias definidas são: objetivos da escola, currículo, metodologia, organização da escola, avaliação e papel dos professores.

SACRISTÁN (1999, p. 33) oferece uma perspectiva de análise dos sistemas de ensino: “sistemas educativos não são frutos espontâneos da história, mas o resultado de respostas dirigidas a determinados propósitos; portanto, a prática que se desenvolve neles tem um sentido”. Por isso o debate sobre o sistema de ciclos compreende também a questão da universalização do acesso ao ensino público e gratuito que pode ser a garantia de uma educação para a cidadania ou configuração de um mecanismo de exclusão, se o que espera é a simples permanência do alunado nas escolas sem a devida atenção a outros aspectos que influenciam o processo de aprendizagem dos alunos. No caso do Sistema de Ciclos, a universalização, de acordo com a Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia tem o seguinte significado: “o acesso e a permanência de todos os alunos no ensino regular, ou seja, meninos e meninas de todas as classes, religiões, raças, costumes, características, comportamentos, tamanhos e outros, independente de serem ou não deficientes” (GOIÂNIA, SME, 2000, p.10).

Em resumo, o objeto desta pesquisa é investigar a concepção de ensino e aprendizagem das professoras, tendo como referência a proposta pedagógica dos ciclos da SME de Goiânia, por meio da observação das atividades pedagógico-didáticas realizadas na sala de aula e na escola como um todo, e da análise de depoimentos obtidos nas entrevistas e conversas informais. Recorreu-se, também, a pesquisa documental não apenas de documentos da SME, mas também de documentos de experiências congêneres, tais como a Escola Plural de Belo Horizonte e a Escola Cidadã de Porto Alegre.

Para melhor compreensão do problema, acrescenta-se neste estudo o histórico das tentativas de flexibilização dos sistemas de ensino no âmbito internacional e nacional, o histórico da implantação dos sistemas de ensino por ciclos no Brasil ao longo dos anos e as diversas maneiras com que se organizam os ciclos em diferentes reformas em nível nacional e um histórico comparativo entre a proposta de Goiânia em duas gestões municipais.

A pesquisa foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (Goiás), indicadas especialmente por uma das Unidades Regionais de Ensino (URE) como aquelas que estariam desenvolvendo melhor e de forma mais adequada à proposta da Secretaria.

Desta forma o trabalho está dividido em três capítulos, além da introdução e a conclusão. No primeiro capítulo faz-se um histórico das reformas educacionais no Brasil no contexto das políticas educacionais, apresentando um estudo acerca das tentativas de flexibilização curricular e de mudanças nas práticas dos professores; um histórico de experiências internacionais e nacionais em progressão automática e de outras experiências que vão do ciclo básico ao ciclo de formação e desenvolvimento humano; o histórico e análise da implantação da proposta de ciclos na SME de Goiânia.

O segundo capítulo compreende os resultados da pesquisa realizada, evidenciando a abordagem metodológica e os procedimentos de pesquisa, a caracterização das escolas e dos professores, o desenvolvimento da pesquisa e a apresentação dos dados, conforme as categorias e subcategorias de análise.

No terceiro capítulo é apresentada a análise da efetividade do sistema de ciclos em Goiânia tendo como objeto principal a concepção de ensino e aprendizagem



das professoras, estabelecendo-se o cotejamento entre a concepção contida nos documentos da secretaria e a efetividade nas escolas pesquisadas.

## CAPÍTULO I

### OS CICLOS DE FORMAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: ORIGENS HISTÓRICAS, CONCEPÇÕES TEÓRICAS, SOLUÇÕES PEDAGÓGICAS. A PROPOSTA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA-GO

O presente capítulo situa os ciclos de formação no contexto das políticas educacionais brasileiras para a escola, finalizando com a proposta de organização curricular da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (GO). No primeiro tópico, apresentam - se as razões principais do aparecimento dos ciclos como forma de organização da escola. No segundo, evidencia-se um esboço histórico da difusão de semelhantes modalidades de organização do percurso escolar em nível internacional e nacional. No terceiro, são apresentadas as principais concepções teóricas sobre ciclos e as formas de sua operacionalização nas escolas. No quarto tópico, com base nos itens anteriores, expõe-se a proposta da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Goiânia desde o período de sua implantação até fins de 2004 tendo como base o Projeto Político Pedagógico das duas gestões e alguns documentos da gestão 2001-2004. Finalmente, no quinto tópico, são explicitados o objeto desta pesquisa, as hipóteses e as categorias de análise de dados.

#### 1. A origem dos ciclos.

O aparecimento dos ciclos de formação como uma forma de organização escolar, distinta do modelo convencional da organização por séries escolares em seqüência, tem como principal explicação a preocupação com a qualidade de ensino dos sistemas escolares. Trata-se de um problema de extensão internacional, sendo um dos aspectos da educação escolar mais acentuado nas reformas educativas implantadas em vários países europeus e latino-americanos<sup>3</sup>. O conjunto de medidas que encaminham para as propostas de ciclos, Básico ou de Formação, evidenciam um conjunto de

---

<sup>3</sup> Sobre isso ver em Oliveira, Dalila Andrade. Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, Rj: Vozes, 2000. e também em Libâneo, José Carlos. "Formação de professores e nova qualidade educacional: apontamentos para um balanço crítico. "Revista Educativas, v.3., jan/dez. 2000.

políticas públicas voltadas para a democratização do ensino público ancoradas pela esfera acadêmica que promoveu nos últimos anos discussões sobre a educação nos diferentes níveis.

Sem entrar em detalhes em relação à complexidade da noção de qualidade de ensino e, por consequência, dos critérios de aferição dessa qualidade, a questão que interessa neste tópico é apenas que os sistemas de ensino enfrentam problemas de variada natureza, em vários países, quando se trata de objetivos da educação escolar. Com efeito, em muitos países há uma expansão considerável do atendimento escolar (caso do Brasil e outros países latino-americanos), em outros ocorrem problemas nas escolas devido à migração e à diversidade étnica e cultural dos alunos, e em todos os países é notória a preocupação com a preparação para o trabalho no contexto atual de transformações nos âmbitos econômico, produtivo, social, cultural e ético. Em meio a essas questões estão os problemas da evasão escolar, repetência, distorção idade-série escolar. No Brasil, os dados a esse respeito, há anos, são exaustivamente comentados em pesquisas e publicações em livros, revistas, jornais etc.

Os ciclos de formação são adotados, portanto, basicamente como uma solução a essa variedade de problemas, justificados pelos sistemas ora sob o enfoque psicopedagógico, à medida que são vistos como melhor saída para aprimoramento da formação escolar, ora sob o enfoque econômico-financeiro, à medida que determinadas formas de organização escolar podem representar redução de gastos públicos. Com efeito, conforme BARRETTO e SOUSA (2004, p. 33), “os ciclos têm a ver com a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização”, de maneira que “todos cumpram os anos previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade”.

De um modo geral, os estudos conhecidos em relação ao tema mostram as seguintes características dos ciclos mais constantes nas várias propostas de organização da escola por ciclos:

Seu currículo é repensado a partir de princípios ordenadores que não as disciplinas escolares, objetivando a construção de uma escola de corte popular e democrático. A integração dos conteúdos deve ser feita com base nas vivências socioculturais dos alunos e as séries são substituídas por ciclos (...) de certa maneira o que ocorre nesta proposta que vai conseguir a adesão de alguns profissionais é que esta é “calcada no trabalho coletivo, a proposta demanda que os docentes dela se apropriem, participando ativamente da sua própria construção e implementação (BARRETTO E MITRULIS, 1999, p. 41)”.

As propostas de ciclos, de acordo com estas autoras, apresentam características que as diferem do sistema de seriação no que diz respeito ao princípio curricular, organização da escola e aos critérios de avaliação, de maneira que os mesmos são direcionados para a forma descritiva e processual. Assim, através deste tipo de avaliação abandonam-se os juízos de valor e as séries anuais são substituídas por ciclos em que os alunos avançam de forma progressiva eliminando a reprovação.

2. Um pouco da história das tentativas de reformas nos sistemas de ensino e de flexibilização curricular.

O fracasso escolar caracterizado pela evasão e pela repetência permeia a educação escolar no mundo inteiro há muito tempo e, à medida que as exigências sobre a escola aumentam, a sociedade começa a rediscutir o seu papel e a exigir dela uma solução para estes problemas. Nota-se que as exigências direcionam-se para a organização escolar. As mudanças nos sistemas de ensino basicamente se orientam para a alteração no espaço/tempo escolar e, de uma forma ou de outra, se enveredam pelos caminhos da progressão automática, ciclos básico de alfabetização e ciclos de formação. No âmbito internacional, as críticas direcionadas à escola são no sentido de que ela é uma instituição que exclui. As mudanças solicitadas por aqueles que discutem a viabilidade do sistema público de educação há muito são discutidas tanto em nível nacional quanto internacional. As discussões têm origem mais precisamente na Inglaterra e nos Estados Unidos como ficou evidente nos textos de ALMEIDA JÚNIOR<sup>4</sup> (1957, p. 8-11). Este autor ao falar sobre a necessidade de flexibilização escolar cita experiências que presenciou nos Estados Unidos e analisa textos de H. WILSON.

Sendo assim, justifica-se a inclusão neste trabalho do histórico da experiência inglesa na flexibilização curricular e a conseqüente progressão continuada, que apresenta muita semelhança com a proposta de sistema de ciclos. Não sem surpresa, foi possível perceber que o que se quer com o sistema de ciclos estava contido na proposta inglesa. As designações e as operacionalizações podem não ser as mesmas,

---

<sup>4</sup> Na época, professor da Universidade de São Paulo. Sobre isso ver conferência proferida em 19 de setembro de 1956, no I Congresso Estadual de Educação, realizada em Ribeirão Preto (São Paulo). In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Vol. XXVII, Janeiro-março, 1957, n°. 65, p. 4-15.

trata-se de discursos distintos historicamente, mas os objetivos são semelhantes, mostrando que a idéia de ciclo não é nova.

Não há como não associar os ciclos à promoção automática, avanços progressivos e progressão continuada, pois a idéia que sustenta os ciclos é principalmente a não reprovação, mesmo que com justificativas perfeitamente aceitáveis como a melhoria da qualidade e do acesso a educação. BARRETTO E SOUSA, por exemplo, (2004, p. 33) afirmam que “eles (os ciclos) têm recebido denominações diversas, estando, em certa medida, associados à propostas de promoção automática, avanços progressivos, progressão continuada”.

A orientação seguida nas reformas é redefinida em cada contexto em que são implantadas e os ciclos “vêm assumindo conotações variadas ao longo dos quase quarenta anos em que ocorreram as muitas iniciativas de introduzi-los nas redes escolares em períodos, lugares e circunstâncias diferentes” (Ib, p. 34).

#### *A influência da experiência inglesa*

Segundo LUZURIAGA (1971, p. 215), no período após a I Guerra Mundial foi aprovada pelo Parlamento inglês a Lei Fisher que entre outras determinações estabelecia:

- 1) Cumprimento da obrigatoriedade escolar, dos 6 aos 14 anos, suprimido - se todas as exceções anteriores, 2º) A frequência obrigatória de todos os moços e moças, de 14 a 18 anos, que não tivessem matriculados noutras escolas, a uma escola de aperfeiçoamento ou de continuação, pelo menos 320 horas por ano, durante a jornada de trabalho, 3º) Subvenção do estado para a criação de refeitórios e rouparias escolares, campos de férias, inspeção e tratamento médicos, *nurseries* para crianças de 2 a 5 anos, escolas de anormais, epiléticos e portadores de defeitos físicos, etc. 4º) Desenvolvimento das escolas pós-primárias por meio das *central schools*, ou seja, escolas de caráter técnico e educativo.

Desde essa lei de 1918, houve um progresso considerável na democratização da educação pública na Inglaterra, pois a mesma estabelece critérios para a frequência dos alunos. Mas o momento decisivo foi a lei de 1944, *Education Act*, que estipula o princípio da educação para todos e em que há a preocupação com os problemas da falta de aprendizagem dos alunos que frequentavam o sistema escolar oficial. É nesse contexto que aparece a preocupação com a adequação do ensino às características individuais e sociais das crianças com problemas de aprendizagem.

A Inglaterra, portanto, é um dos primeiros países do mundo a propiciar mudanças na organização do ensino e na atividade pedagógica. No início do século XX,

estavam sendo realizados estudos acerca da educação e da criança e as mudanças na organização dos sistemas de ensino vão ser discutidas com base nas novas idéias que estão surgindo:

Os estudos sobre crianças progrediam. Novas concepções da filosofia educacional e da psicologia acentuavam o respeito pela personalidade individual, princípio fundamental de uma sociedade cristã e democrática. Pouco a pouco as escolas foram estruturando seu trabalho de acordo com a estimativa das possibilidades e necessidades de várias crianças pertencentes a grupos diferentes ajustando o ritmo e a complexidade do ensino das matérias escolares ao aluno médio e ao aluno atrasado (WILSON, 1954, p.57).

Como se percebe no discurso de WILSON, estava posto um problema para a educação que era um novo olhar sobre os problemas de aprendizagem afiançada pelas novas idéias da filosofia e da psicologia sobre o fazer pedagógico. Cabe aqui salientar que as mudanças nas escolas inglesas começaram pouco a pouco: as escolas, através dos dirigentes iam incluindo em suas práticas elementos que só depois foram cristalizadas no Ato Educacional de 1944 que legaliza a prática de promoção por idade. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p.11) Além disso, o cotidiano da escola inglesa foi influenciado pelo contexto liberal. Sobre isso afirma WILSON:

Sem dúvida foi talvez o difícil problema das crianças retardadas e débeis que forçou primeiramente a atenção da escola, exigindo uma reforma radical de programas e métodos. Apesar dos pesares, o sistema todo passou a movimentar-se sob uma aragem do liberalismo. Os alunos médios e retardados podiam sentir que estavam sendo julgados e encorajados de acordo com suas próprias possibilidades e interesses. Podiam expandir e progredir. Podiam ser promovidos, ano após ano, mesmo quando suas mentes se revelassem relativamente mais vagarosas (Ib., p. 57).

Pode se concluir que as práticas pedagógicas nas escolas inglesas deveriam ser direcionadas para uma adequação à idade, às capacidades e às aptidões das crianças. Nesta época o diretor da escola tinha um papel importante na organização das turmas. WILSON apresenta a seguinte descrição:

O diretor e seus auxiliares planejam o curso de cada grupo, de acordo com as necessidades estimadas de cada um deles. Cada criança é colocada em um grupo-classe, de acordo com a estimativa de suas capacidades. Essa estimativa é feita pelo grupo classificador (Ib., p. 58).

Na escola inglesa, o professor também tinha um papel importante nas mudanças que precisava ser reforçado, a sua função de acordo com WILSON passava pela seguinte orientação:

(...) também pôde realizar, com maior eficiência, a escolha de livros, métodos, ritmo de trabalho e programa, adaptando-os melhor às

possibilidades do aluno e correndo menor risco de conceder menos atenção a alguns alunos ou deixar de incentivar outros, em outras palavras, de frustrar-se a si mesmo (Ib., 1954, p. 58).

A realidade inglesa caminhava para a consolidação das mudanças na organização do sistema de ensino, mobilizando-as primeiramente na prática cotidiana da escola. Ao mesmo tempo, estudos apresentados pela UNESCO em Lima davam conta que além da Grã-Bretanha, outros esforços em nível internacional estavam sendo realizados para contornar o problema da repetência e evasão escolar os quais, de acordo com ALMEIDA JÚNIOR, se direcionaram da seguinte maneira:

(...) na União Sul Africana foram dadas instruções para que, salvo casos excepcionais, os alunos não permanecessem mais do que um ano em cada série primária; e que a administração escolar da UNESCO, mantenedora de escolas na Palestina, determinara que pelo menos 90% dos alunos de qualquer grau primário fossem sistematicamente promovidos (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 3).

A Conferência Regional Latino-Americana sobre a Escola Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO em colaboração com a OEA, realizada em Lima, Peru, recomenda em seu documento a progressão automática. (KNOBLAUCH 2004, p. 31). A partir desse breve relato de experiências internacionais visando saídas para problemas dos sistemas de ensino, explicita-se o significado que foi tomando a progressão automática:

Significa ausência total de reprovações durante todo um curso - curso, primário no caso. Não implica, porém, ausência de mensurações do aprendizado. Ao contrário, tais mensurações acompanham a instituição da promoção automática, porque necessárias à organização de classes mais ou menos homogêneas quanto à capacidade e ao ritmo de aprendizagem dos alunos. São essas diferenças individuais, quanto à capacidade e ao ritmo de aprendizagem dos alunos que explicam a prática da promoção automática em escolas inglesas e norte americanas (PEREIRA, 1958, p. 105).

Assim, a progressão dos alunos, tanto nas escolas inglesas quanto nas outras propostas em nível internacional, está voltada para a questão da aprendizagem e toda a estrutura da escola é organizada em torno da mesma, modificando os seus objetivos.

#### *A progressão automática no Brasil*

As iniciativas internacionais influenciam os debates sobre a problemática da educação no Brasil e os educadores brasileiros começam a propor soluções em relação à organização escolar como uma tentativa de resolver o problema do fracasso escolar caracterizados pela evasão, repetência e baixa qualidade do ensino. Esta influência foi se concretizando ao longo dos anos por meio da proposta de progressão

automática dos alunos para evitar a repetência e a evasão e o conseqüente fracasso escolar. A progressão automática viria acompanhada de outras iniciativas concretizadas na prática pedagógica realizada pelas professoras nas escolas.

Assim o debate em torno da progressão automática começa a influenciar aqueles que eram responsáveis pelas reformas educacionais a partir da década de 1950, como se pode perceber na presente pesquisa, entretanto a discussão sobre a questão da repetência causada pelo fracasso escolar no sistema educacional brasileiro há muito vem sendo discutida e percebe-se a tentativa de resolvê-lo pela alteração da organização escolar que vem sendo pleiteada desde a reforma de Sampaio Dória em São Paulo em 1920.

A preocupação da década de 20 se configurava pela necessidade de eliminar o analfabetismo que atrapalhava a expansão da modernização do país. De acordo com NAGLE (2001, p. 149):

(...) pesava sobre a nação uma quota de 80% de analfabetos – conforme os cálculos da época - transformaram o analfabetismo na grande vergonha do século, no máximo ultraje de um povo que vive a querer ingressar na rota da moderna civilização.

Para Sampaio Dória, a alfabetização era vista como uma forma de possibilitar a modernização do País e a nacionalização dos imigrantes estrangeiros, portanto, uma questão essencial no início do século XX (KNOBLAUCH, 2004, p. 27). Entretanto, era necessário considerar os escassos recursos destinados à educação priorizando medidas que não exigissem do sistema maiores gastos. Sampaio Dória<sup>5</sup> já manifestava preocupação com os números da evasão e repetência nas escolas públicas, desta forma “em carta endereçada ao então diretor da instrução pública, Oscar Thompson, ele propôs a não reprovação dos alunos do 1º para o 2º ano, já que os altos índices de repetência que, segundo ele, giravam em torno de 50%, impediam a matrícula de novos alunos” (Ib., p. 27-28).

A preocupação na época em que se propôs a aprovação em massa dos alunos da 1ª para a 2ª série era com o aspecto financeiro da empreitada. Numa situação precária, o sistema precisava ampliar as vagas sem maiores gastos com manutenção e prédios, então o remédio foi transferir para o professor e aluno toda a responsabilidade pela aprendizagem a despeito dos fatores materiais, sociais e econômicos. Na

---

<sup>5</sup> Então Diretor da Instrução Pública de São Paulo, implantou uma reforma (Lei 1750, de 8 de dezembro de 1920), numa tentativa de equacionar a democratização do ensino primário com as restrições econômicas: In Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, julho/dez. de 1999.



perspectiva de Sampaio Dória era desnecessária a reprovação já que todos eram capazes de aprender se o professor se empenhasse em ensinar:

Em seis meses, se ensina folgadoamente, a ler. Em um ano de curso aproveitado com inteligência e dedicação, os escolares que não forem imbecis, ficam sabendo ler, escrever e contar. Não nos venham dizer que a experiência testemunha existirem escolares analfabetos, depois de um ano a fio na escola. Não pomos em dúvida. Mas é que o professor não presta. O ano não foi aproveitado com inteligência e dedicação. Cumpra o mestre o seu dever, que, no fim do primeiro ano, os seus alunos, salvos os anormais, saberão ler, escrever e contar (Sampaio Dória apud KNOBLAUCH, 2004, p. 30).

Além destes Anísio Teixeira, na Bahia, estava também preocupado com estas questões. Entretanto ele tinha um outro referencial para propor as mudanças e, inclusive, criticou Sampaio Dória pelas suas mudanças no período em que o mesmo foi diretor da instrução Pública em São Paulo. De acordo com CARVALHO (1999, p. 3), “segundo a ótica da reforma bahiana, (...) a solução paulista era inaceitável”. Como foi possível perceber, a preocupação com índices de repetência se manteve nas décadas de 1930 e de 1940, principalmente entre os defensores da escola nova (estudiosos das idéias do autor americano John Dewey), preocupados com a seletividade no interior do sistema educacional (KNOBLAUCH, 2004, p. 31).

Em relação ao fracasso escolar pensava-se que o aluno repetente e evadido significava perdas financeiras para o estado. Mas, ao mesmo tempo em que muitos discursavam em favor da progressão automática, outros estavam desconfiados do pretense milagre que seria provocado por essas medidas, tanto que durante a conferência da UNESCO em que expôs sobre os problemas da educação em todo o mundo, realizada em Lima, assim se pronuncia ALMEIDA JÚNIOR:

(...) que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar - que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar, mediante: a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, com fim de torná-lo menos seletivo, b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola (Conferência, 1956, p.166, apud BARRETTO E MITRULIS, 1999, p. 30).

Como é visível pelo discurso de ALMEIDA JÚNIOR, no bojo das discussões sobre aprovar e não aprovar para resolver os problemas emergentes, já havia a preocupação com a concepção de escola e de ensino por parte dos professores e, mesmo entre os educadores, essa concepção era a de uma instituição seletiva, além das

críticas aos programas escolares, alheios às urgências e às necessidades sociais e desatentos aos interesses e características da criança (Ib., p. 30).

As mudanças na escola eram realmente necessárias, mas deveriam ser realizadas com cautela. ALMEIDA JÚNIOR, portanto, entendia que nem a promoção por idade, ao estilo adotado pela Inglaterra, nem a promoção automática convinhavam de pronto ao caso brasileiro (Ib., p. 31). Para ele, antes de adotar este modelo seria necessário efetivar mudanças nas concepções:

(...) é necessário modificar a concepção vigente de ensino primário, rever programas e critérios de avaliação, aperfeiçoar o professor e aumentar a escolaridade primária para além dos quatro anos, assegurando o cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar (Ib., p. 31).

Então, se conclui que o objetivo dos reformadores desta época era a promoção automática como um substituto para o investimento na educação, diferente da proposta de progressão automática nos moldes ingleses, pois para os ingleses trata-se de fundamentação provinda da constatação de deficiências de certos alunos e não da existência de precárias condições materiais e pessoais do funcionamento escolar (PEREIRA, 1958, p. 105). No caso inglês, a preocupação era com o modelo seletivo e a desvinculação dos programas escolares das necessidades e interesses das crianças. Para tanto, o pacote de mudanças sugeria alterações das diversas ordens: o tempo curricular, a avaliação escolar e a formação de professores. Em relação ao Brasil, havia o entendimento de que estas mudanças eram prematuras:

(...) as escolas primárias brasileiras, não passaram por um processo de aprimoramento gradativo das condições materiais e pessoais do funcionamento, para que se possam atribuir as altas percentagens de repetência observadas às diferenças individuais dos alunos em capacidade e ritmo de aprendizagem. (...) ao que tudo indica, os elevados índices de repetência estão refletindo, além de inferior capacidade e ritmo de aprendizagem de alguns alunos, as condições precárias de funcionamento das escolas primárias - condições materiais, organização, currículo, pessoal docente etc., bem como condições extra escolares, ligadas às situações sócio econômicas de vida da população discente (Ib., p. 6).

O aparecimento da progressão automática em países como a Inglaterra e Estados Unidos, de acordo com ALMEIDA JÚNIOR (1957, p. 12), deu-se em virtude da tentativa de se resolver os problemas da não aprendizagem dos alunos que não conseguiam acompanhar seus colegas dotados com mais capacidade de entendimento e aprendizagem. A proposta da progressão inglesa, por exemplo, era de não exigir dos alunos aquilo que eles não podiam dar conta, então a solução seria trabalhar numa

mesma sala com vários grupos de alunos separados por nível e por idade, de forma que eles não se sentissem excluídos da escola e permanecessem na escola o mesmo tempo que os outros. Outro autor que evidenciou esta preocupação contida nas propostas desses dois países foi PEREIRA, que escreve:

Alunos dessas escolas, com a capacidade e ritmo de aprendizagem, inferiores à média de seu grupo ou classe escolar, vinham sendo reprovados porque se lhes fixava como aos demais colegas, um padrão mínimo a atingir, acima de suas possibilidades. Por que então exigir deles aquilo que não podiam dar? A solução foi organizá-los em classes ou grupos separados e exigir o que estava dentro de suas reais possibilidades de aprendizagem, mantendo-os na escola durante o mesmo número de anos que os demais permanecessem (1958, p. 105).

Está muito clara a lógica desta forma de organizar a escola: considerar os ritmos e aprendizagens dos alunos como fatores essenciais, porém pressupondo mudanças na concepção de aprendizagem do professor, preocupação que foi contemplada na reforma inglesa.

### *Do Ciclo Básico de alfabetização aos Ciclos de Formação ao longo do ensino fundamental*

Os termos “ciclos” e “progressão continuada” aparecem explicitamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394, de 1996, onde se menciona no art. 32 que o ensino fundamental obrigatório e gratuito terá duração mínima de oito anos, o que é facultativo aos sistemas de ensino, desdobrar o ensino fundamental em ciclos podendo os estabelecimentos de ensino adotar o regime de progressão continuada. Todavia, como vimos nesta pesquisa iniciativas anteriores em âmbito estadual e municipal vinham já introduzindo a organização da escola por ciclos.

Como precursora dos ciclos, a progressão automática foi incorporada no pensamento educacional brasileiro a partir de discussões em nível internacional e as primeiras experiências partiram de recomendações do Ministério da Educação. Os primeiros passos foram dados no Rio Grande do Sul que adotou em 1958 uma modalidade de progressão continuada, criando classes de recuperação, destinadas a alunos com dificuldades, que quando recuperados poderiam voltar às suas classes de origem, ou, caso contrário, continuar a escolarização em seu próprio ritmo (Morais,

1962, apud BARRETTO E MITRULIS, 1999, p.32). Também houve nessas recomendações um indicativo para se discutir a concepção pedagógica dos professores para que fossem levados a mudar suas práticas.

No Estado de São Paulo, as tentativas de mudanças na organização do sistema de ensino tiveram início em 1958. Segundo Morais:

(...) os profissionais do Magistério paulista em 1958 divulgavam artigos favoráveis à promoção automática em que se defendia: a modificação dos critérios de contagem de pontos para promoção na carreira do magistério, feita com base no número de alunos promovidos: a eliminação dos exames finais, substituídos por procedimentos de avaliação mais contínuos: a introdução de novas metodologias de ensino (...) (Ib., p. 32).

Dez anos depois, São Paulo, realiza a sua reforma de ensino. Essa reforma, de acordo com MONTEIRO, teve uma grande abrangência no Sistema de Ensino deste Estado:

A reforma durante o governo Abreu Sodré atingiu todos os níveis de ensino (...), e, visava a eliminação da reprovação e conseqüentemente ampliar o ciclo básico de aprendizagem. No período de 1965 a 1970 a taxa de reprovação foi zerada na passagem da primeira para a segunda série (MONTEIRO, 1995, p. 21).

Também o estado de Pernambuco implantava, a partir de 1968, mudanças significativas na organização curricular adotando o “core curriculum<sup>6</sup>”, movimento curricular em evidência nos Estados Unidos à época. Conforme afirma BRITO:

Pernambuco adotou a organização curricular por níveis em 1968, rompendo com a tradicional organização curricular por anos ou por séries na escola primária. A justificativa era de cunho pedagógico com repercussões na metodologia do ensino, baseada no entendimento que os níveis respondiam de forma mais adequada às necessidades e interesses dos alunos, em particular ao desenvolvimento da sua capacidade de pensar de pensar. (...) O professor deveria realizar trabalho diversificado em pequenos grupos a partir de temas centrais de sua livre escolha (BRITO, 1993 apud Barretto E Mitrulis, 1999, p. 35).

Além dessas experiências de Pernambuco e São Paulo, outras apareceram no cenário brasileiro, como a de Santa Catarina que durou de 1970 a 1984 quando foi extinta e que mudou substancialmente o acesso e permanência dos alunos na escola:

Além de extinguir os exames de admissão, que durante muitos anos constituíram obstáculo à continuidade dos estudos, a implantação do novo sistema, que teve início em 1970 em toda a rede catarinense de escolas estaduais, estabeleceu os avanços progressivos como forma de avaliação contínua dos alunos, abolindo a reprovação ao longo das

---

<sup>6</sup> “Core Curriculum” significa, literalmente, o coração do currículo. Trata-se de uma concepção curricular semelhante aos centros de interesse, de Decroly, em que as disciplinas são organizadas em temas ou áreas de interesse. Ver em BARRETTO e MITRULIS, 1999.

quatro primeiras e das quatro últimas séries, do que viriam a chamar de ensino de primeiro grau (BARRETTO E MITRULIS, 1999, p. 36).

Nesse processo de mudança foram observados os mesmos critérios para correção das dificuldades de aprendizagem aos moldes ingleses e americanos numa realidade particularmente diferenciada como a brasileira em que o sistema ainda carecia de materiais pedagógicos. As experiências advindas dessa implantação, segundo BARRETTO E MITRULIS, geraram críticas contundentes entre os professores. De acordo com estas autoras, a manifestação dos professores deixou a entender que estas experiências provocaram a seguinte complicação:

(...) teria provocado o aligeiramento do ensino para as classes populares em decorrência do preparo insuficiente dos professores, das classes numerosas, da falta de materiais didáticos que permitissem abordagens mais individualizadas no ensino e da ausência de um eficiente serviço de apoio pedagógico às escolas (...) (Ib., p. 36).

Em São Paulo, essas experiências caminharam para a sua extinção no início da década de 1970, sendo extintas também na metade da década de 1980 nos demais estados brasileiros. Mas no final da década de oitenta e início dos anos noventa novamente as atenções voltaram-se para a reorganização dos sistemas de ensino (Ib., p. 36). Além disso, o Ministério da Educação elabora um projeto denominado “PROJETO VENCER”, no ano de 1983, em resposta às pressões internacionais. Através deste projeto o governo propõe o seguinte encaminhamento:

(...) solicita a participação das secretarias de educação de todos os estados para atingir principalmente a primeira série. O objetivo do projeto era reduzir os índices de evasão e repetência com ações qualitativas que reforcem a alfabetização através do desempenho dos educadores, da adequação da organização escolar e do fornecimento de material didático (NÉBIAS apud MONTEIRO, 1995, p. 11).

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo respondeu a solicitação do Ministério da Educação (MEC) através da Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional, (ATCPE) com o projeto do Ciclo Básico constituído pelo decreto nº. 2183, de 28/12/1983. (Ib., p. 11) Mas os professores deste Estado não concordaram com a proposta implantada, tal como está exposto na fala de MONTEIRO: “Não reconhecem o Ciclo Básico como resposta às suas reivindicações; afirmam que a reforma foi imposta de cima para baixo e ressuscitou a reforma de 1968, realizada no período do regime militar no Brasil” (MONTEIRO, 1995, p. 30).

Nesse caso, os professores foram surpreendidos com a reforma além do fato de que a Secretaria não teve o tempo hábil para o planejamento de treinamento dos

mesmos que ao iniciarem o ano letivo em 1984, se depararam com uma nova reforma, inseguros sobre o que fazer. (Ib., p. 114).

Entretanto, de acordo com DURAN (2004, p. 224) o processo de implantação do Ciclo básico em São Paulo gerou dois quadros relevantes: um relacionado com a exclusão escolar, em que se destacam a distância entre a proposta e o real e outro que diz respeito a uma ruptura dando origem a alterações nas práticas em sala de aula:

O primeiro (...), um gosto amargo para as políticas de enfrentamento do chamado “fracasso escolar” em suas relações com a exclusão escolar, que é também exclusão social; um gosto amargo para o regime dos ciclos, e destaca a distância que existe entre a proposta política e seus desdobramentos até chegar à escola. (...) Ao mesmo tempo vai delineando outro quadro, desde o início, também forte, muito destacado, e que evidencia que, apesar de tudo, a proposta do Ciclo Básico representou um momento de ruptura e estabeleceu alterações no que vem sendo feito na sala de aula.

Como resultado das políticas implantadas pelo Ministério da Educação pós -1980, outros estados também implantam o ciclo básico: Minas Gerais e Paraná. O ciclo básico como vimos se caracteriza por experiências que envolvem “as antigas 1ª e 2ª séries do antigo 1º grau”. Estas mudanças agrupavam duas séries juntas, não diminuindo o conteúdo, mas, estabelecendo uma flexibilização no trato dos mesmos (BARRETTO E MITRULIS, 1999, p. 38).

Quanto ao Estado de Minas Gerais, as mudanças na organização do ensino começaram a ser efetivadas em 1982. De acordo com FRANCO e FERNANDES (2001, p. 57).

(...) diversos professores ligados a UFMG e à ANPED passaram a ter influência na Secretaria Estadual de Educação, que tinha como secretário Otavio Elísio, contando com a assessoria de Neidson Rodrigues (...).

Logo em seguida, em 1983, foi realizado o Congresso Mineiro de Educação, sendo que a partir deste começaram a ser visualizada a primeira mudança: as bases da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) foram formalmente lançadas.

Segundo OLIVEIRA (2000, p. 287), o ciclo básico de alfabetização (CBA) foi implantado na rede estadual de ensino de Minas Gerais em 1985 como acolhida a uma diretriz expressa no Plano Mineiro de Educação 1985/87 foi uma medida precursora das reformas ocorridas a partir dos anos noventa neste estado. O ciclo básico de alfabetização no Estado de Minas Gerais envolvia a primeiras e

segundas séries do ensino fundamental unificadas em um único bloco. Negligenciado na gestão posterior, foi retomado em 1991 quando a equipe criadora do ciclo retornou ao poder. Foi estendido à 3ª série do ensino fundamental no ano de 1996, através da Resolução n. 7915/96<sup>7</sup> (Ib., p. 287).

As novas exigências estavam postas para a escola e para o professor: respeitar o ritmo de cada aluno, aproveitar os conhecimentos trazidos pelos mesmos, atendendo as diferenças individuais e reforçar sua auto-estima. Exatamente como nas outras reformas, à seriação atribui-se o fracasso escolar, além do número de alunos por turma, as relações de trabalho na escola, os recursos físicos, materiais e financeiros e os programas e materiais de ensino (MATTOS apud Oliveira, 2000, p. 288). Era uma necessidade emergencial elaborar estratégias que possibilitassem a alteração deste quadro. De acordo com Oliveira (2000, p. 285):

(...) a qualidade na educação entendida como a capacidade de fazer fluir a trajetória escolar, eliminando as retenções ao longo do período escolar proporcionando aos alunos uma escolarização dentro do previsto, mascara um problema de ordem quantitativa.

Na década de 1980, a luta era pelo acesso à educação e a partir dos anos noventa, o problema passa a ser resolvido pela redução da defasagem de vagas através da aceleração do fluxo escolar. É uma proposta que, por um lado, visa defender a permanência dos rejeitados pela escola, por outro lado visa liberar as vagas ocupadas pelos repetentes para os novos egressos.

Além destes estados acima também seguiram as orientações do Ministério da Educação e implantaram o ciclo básico envolvendo a alfabetização e a primeira série, os estados do Ceará, Espírito Santo, o Distrito Federal, o Pará, Rio de Janeiro e o município de Goiânia, sendo que nos dois últimos foi implantado o bloco único de alfabetização que no Rio de Janeiro teve uma duração de cinco anos e avança no que diz respeito à faixa de escolarização, ampliando-a e incorporando crianças de seis anos (BARRETTO E MITRULIS, 1999, p. 39-41). Em Goiânia o Bloco Único de Alfabetização permaneceu até 1998, ano em que se implantou o ciclo de Formação (FIGUEIREDO, 2002, p.19).

No Pará, de acordo com SANTOS (2004, p. 224), o Ciclo Básico durou até 1992, sendo estendido às quatro primeiras séries durante o período de 1993 a 1996.

---

<sup>7</sup> Nos períodos de 1987/1991 estava no poder o Governo Newton Cardoso e no início de 1991 estava Hélio Garcia. Sobre isso, ver mais em *Avaliação, Ciclos e promoção na educação*, livro organizado por Creso FRANCO em 2001.”

Na atualidade, em âmbito internacional, as reformas são orientadas por organismos internacionais preocupados com a questão da inclusão social<sup>8</sup>.

No Brasil já no Governo FHC (1997-2000) a aceleração das reformas e conseqüente reorganização dos sistemas de ensino levaram a mudança do sistema seriado para o de ciclos. Isso é percebido na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais durante este governo (Brasil, 1997, p. 71).

A atuação do Governo Federal se deu no sentido de garantir o que já estava prescrito na Constituição Federal de 1988 que estabelece: “(...) a oferta de matrículas no nível fundamental deveria ser universal e oferecida preferencialmente pelos governos Municipais” (ARRETCHE, 2002, p. 38). O objetivo era obrigar Estado e Municípios a gastarem 25% de suas receitas de impostos e transferências em Ensino. Segundo o governo, havia desvio no momento do investimento das verbas. Estas eram, na verdade, mal aplicadas. E para resolver o problema do redirecionamento das verbas destinadas à educação no Brasil, criou-se o FUNDEF e programou-se uma “Emenda Constitucional” para que a “cada ano, 15% das receitas dos impostos de estados e Municípios” fossem contabilizados neste, sendo que as “receitas desse fundo deveriam ser redistribuídas, em cada estado, entre governos estaduais e municipais, proporcionalmente ao número de matrículas que cada unidade da federação oferece a cada ano” (ARRETCHE, 2002, p. 38).

As reformas atuais estão amparadas na Constituição e na organização política do Brasil, as quais estão variando muito de estado para estado e também entre os municípios. O suporte legal encontra-se na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96, mais precisamente nos artigos 22 até o 32. Nesses artigos aparece uma abertura para os sistemas organizarem-se conforme entenderem ser a melhor forma de melhorar a aprendizagem. Mas, mesmo possibilitando a flexibilização na organização os devidos artigos não tratam da questão do ensino e aprendizagem, ficando a cargo dos sistemas pensarem como esse processo deve se efetivar na escola, o que justifica as maneiras diferenciadas em que aparecem em cada município.

---

<sup>8</sup> Um dos mais destacados seminários foi realizado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco, durante a Conferência Internacional de Educação, quadragésima - sexta sessão da Conferência Internacional de Educação em Genebra em que o tema foi " Educação para Todos para Aprender a Viver Juntos: conteúdos e estratégias de aprendizagem - problemas e soluções " (UNESCO, 2001, p. 1-6).



Desta forma, os estados e municípios começam a efetivar mudanças mais arrojadas e implantam o Ciclo de Formação numa tentativa de desseriação em todas as etapas do ensino fundamental. O município de Porto Alegre, o Estado de Minas Gerais juntamente com o município de Belo Horizonte e o Estado de São Paulo iniciam o processo de reformulações que é seguido por outros estados e municípios no Brasil, inclusive o município de Goiânia.

Em Minas Gerais, no município de Belo Horizonte, discussões foram realizadas durante todo o ano de 1994 e o regime de ciclos foi estendido a todo o ensino fundamental a partir do ano de 1995, durante a gestão 1993/1996 (BARRETTO, 2000, p. 26). Nesta época a Secretária de Educação era a S<sup>a</sup>. Glaura Vasques de Miranda, sendo que o Prof. Miguel Arroyo era secretário adjunto. A implantação deu-se através de um projeto denominado Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica de Belo Horizonte, elaborado no ano anterior em que se propôs como eixos norteadores:

1º) Uma intervenção coletiva mais radical; 2º) Sensibilidade com a Totalidade da Formação Humana; 3º) A escola como tempo de vivência cultural; 4º) Escola experiência de produção coletiva; 5º) As virtualidades educativas da materialidade da escola; 6º) A vivência de cada idade de formação sem interrupção; 7º) Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação; 8º) Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional (BELO HORIZONTE, SME, 1994, p. 2).

A proposta da Escola Plural parece partir do pressuposto de que estas práticas já existiam na Rede Municipal de Belo Horizonte e o Projeto Político Pedagógico é uma resposta aos anseios dos profissionais, pais e alunos (Ib., p. 3). Assim, têm como premissa básica que os movimentos de renovação pedagógica exigem das instituições educacionais novas respostas para garantir o avanço dos direitos sociais do cidadão. Parte-se da perspectiva que há um descompasso entre escola e sociedade, pois a escola perdeu a sua função socializadora. Na ótica da Escola Plural é preciso “alargar suas funções, recuperando sua condição de espaço-tempo de socialização e individualização de cultura e de construção de identidades diversas” (Ib., p. 6). As práticas educativas devem ser voltadas para o tempo da escola como oportunidade de uma socialização - vivência mais plena possível dos profissionais e dos alunos, assim, a escola é reorganizada do ponto de vista do tempo para o aluno aprender, entretanto inicialmente tinha a seguinte orientação:

(...) poderia ocorrer a retenção no final de cada ciclo caso os alunos não atingissem os objetivos. Posteriormente houve a orientação da

SMED para que as escolas não retivessem os alunos, o que na prática resultou na progressão automática (BADEJO, 2003, p. 41).

Em Porto Alegre, foi implantado a partir de 1995 o projeto “Escola Cidadã” através do parecer 005/96 do Conselho Municipal de Educação, por meio do qual se buscou uma alternativa e uma tentativa de solucionar os problemas mais urgentes da aprendizagem. A organização do tempo escolar também aparece como questão central concretizada na mudança da organização seriada para organização por ciclos.

No Estado de São Paulo, durante a gestão 1995/2001, de acordo com FUSARI, (2001, p. 6) há uma nova modificação que foi realizada por meio da Deliberação Conselho Estadual de Educação (C.E.E.) nº. 09/97, em que se instituiu nas escolas o regime de progressão continuada no ensino fundamental com duração de oito anos, podendo organizar-se em um ou mais ciclos. Entretanto, diferentemente das propostas de Minas e Rio grande do Sul que implantaram ciclos de formação, na atualidade as escolas estaduais de São Paulo estão, na prática, funcionando em regime seriado, apenas aboliu-se a repetência. (BADEJO, 2003, p. 40)

Em Curitiba o processo de implantação da proposta de ciclos teve início no ano de 1999 com o envio às escolas municipais de um documento propondo e justificando a proposta (KNOBLAUCH, 2003, p. 1-2). Na justificativa do projeto de implantação, segundo esta autora, tem-se a idéia de que a ampliação da rede física não é mais necessária já que a população estava envelhecendo, mas outro problema se configura: a repetência em função de problemas no “rendimento escolar”, tendo o ciclo a função de resolver o problema da não aprendizagem.

Outra experiência interessante e mais recente a se considerar é a da “Escola Cabana”, em Belém do Pará. De acordo com SANTOS (2004, p. 224-229), em Belém, entre os anos de 1993/1996, foi implantado inicialmente o Ciclo Básico envolvendo as quatro primeiras séries do ensino fundamental e continuando a seriação de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Depois as mudanças foram efetivadas na outra fase do ensino fundamental e reestruturou-se o sistema organizando-o em Ciclos de Formação. Diferentemente de Goiânia, em Belém o ensino fundamental foi organizado em quatro ciclos, com duração de dois anos cada. (Ib., p. 224-229)

Observe-se que a maioria dos Sistemas de ensino envolvida nas reformas passa por um caminho semelhante: primeiro ocorre a implantação do Ciclo Básico

como indicativo de prosseguimento às políticas do governo federal através do Ministério da Educação, (MEC), depois a implantação dos ciclos envolvendo as outras séries e fases do ensino fundamental. Sobre a implantação do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano implantado em Goiânia falaremos mais adiante.

3. Diferentes formas de operacionalização de sistemas de ensino organizados por ciclos no Brasil.

Neste tópico, considera-se as propostas de implantação de sistemas de ciclos destacando de modo sucinto seu posicionamento em relação aos objetivos da escola, concepção de ensino e aprendizagem, ao currículo, à metodologia, à organização da escola, avaliação e ao papel dos professores. Para compreender melhor esta forma de reordenação apresenta-se o que consta sobre as propostas de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre. Em relação a São Paulo, incluímos os estudos realizados por MONTEIRO (1995/1996) FUSARI ECT al (2001) e sobre a proposta da Escola Plural e Cidadã, o que consta nos seus Projetos Político Pedagógicos.

As diferentes formas de operacionalização dos sistemas de ensino organizados em ciclos que aparecem atualmente no cenário nacional e que estão citadas neste tópico propõem que os seus alunos tenham seu ciclo de desenvolvimento observado no momento da elaboração da proposta de ensino nas escolas, sendo que as propostas de Minas Gerais e Rio Grande do Sul consideram que alunos com idade entre seis e oito anos podem ser incluídos em um grupamento ou num mesmo ciclo. Todas, portanto, concordam que alunos com idades semelhantes têm a possibilidade de aprender num determinado espaço/tempo e devem-se considerar estas etapas de desenvolvimento, pois ao contrário, correr-se - ia o risco de excluir a criança através da reprovação em uma das séries. Essa concepção de ciclo de desenvolvimento humano está estreitamente ligada às idéias de PIAGET que considera que o ser humano passa por fases de desenvolvimento e, de acordo com sua idade, apresentariam desenvolvimento mental mais ou menos semelhante.

De maneira geral, a primeira preocupação apresentada no ciclo diz respeito à reordenação do currículo, através da qual se modifica o tempo de duração e a ordenação do processo ensino e aprendizagem:

(...) o ciclo pressupõe a ordenação dos conhecimentos (conteúdos escolares) em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências, estilos e ritmos de aprendizagem, sem impedir que o professor e a escola

percam de vista as exigências da aprendizagem postas para cada nível de ensino (BARRETTO apud FUSARI, 2001, p. 6).

Em São Paulo o Ciclo Básico, de acordo com Rus Perez, está definido da seguinte forma:

(...) um programa que garantiria à escola maior flexibilidade na sua organização, na adoção de métodos e estratégias pedagógicas, na escolha de conteúdos programáticos e nos critérios de avaliação do processo ensino-aprendizagem (PEREZ apud Monteiro, 1995, p. 5).

Era uma proposta que tinha referenciais de democratização do ensino, pois não se limitou a propor a aprovação automática da primeira para a segunda série do primeiro grau, mas incorporou alterações que visavam criar condições para a alfabetização dos ingressantes (Ib., p.6). Mesmo apresentando esta justificativa, as mudanças não agradaram aos professores que se queixaram de sua não participação efetiva, apesar de uma tentativa anterior do governo deste Estado de implantar a Jornada Única do Trabalho Docente no Ciclo Básico com o intuito de criar as condições mínimas para diminuir o hiato criado entre a proposta e a sua implementação na rede (Ib., p. 6).

De acordo com FUSARI, entre os aspectos positivos apresentados pelo Ciclo Básico implantado no Estado de São Paulo e outros estados entre os anos de 1980/1998, e, que se configura também como a proposta do ciclo de formação, está a mudança na concepção da aprendizagem. De acordo com ele é uma coisa nova, há duas modificações:

(...) a percepção da aprendizagem como processo, que supera a visão compartimentada e mecânica da seriação; e a compreensão do processo de avaliação como forma de acompanhamento do processo de ensino aprendizagem (FUSARI, 2001, p. 7).

Neste Estado, quando se fez em 1997 a implementação do regime de progressão continuada com a possibilidade de ser organizado o regime em um ou mais ciclos, para justificar a modificação, a Secretaria Estadual de Educação apresentou os seguintes argumentos:

(...) os avanços socioafetivo e cognitivo não seguem um percurso linear (...) (...) são parte de um único processo de desenvolvimento global que decorre da inter-relação de múltiplas aprendizagens. (...) é preciso alterar os princípios da escola, colocando o princípio da heterogeneidade contrapondo-se ao secular modelo de organização do ensino centrado em tarefas uniformes, dirigidas a uma clientela pretensamente homogênea em seus interesses, necessidades e possibilidades (BARRETTO e MITRULIS, 1999, p. 44).

Assim, de acordo com FUSARI (2001, p. 6), é proposto à escola organizar-se em ciclos, trabalhar as especificidades de cada educando e organizar mais coerentemente a continuidade da aprendizagem, a avaliação deve ser feita ao longo do

processo de ensino aprendizagem e os professores, portanto, devem se tornar os coordenadores. Quanto ao currículo, de acordo com FUSARI, na proposta de São Paulo a partir de 1997 a intenção é:

a) Adequar o currículo da escola às características dos alunos que a frequentam e, tornando-o flexível; b) garantir um ensino mais significativo, adaptando-o às exigências e demandas da sociedade em que a escola está inserida, possibilitando aprendizagem efetiva e diminuição dos índices de repetência e evasão, compreendidos como fatores de exclusão social (2001, p. 6).

Portanto, na proposta de São Paulo, a escola aparece como inclusiva, devendo estar a serviço dos interesses sociais: o ensino tem que ser adequado à realidade social e deve ser oferecido com qualidade.

No município de Belo horizonte, como vimos anteriormente, a proposta pedagógica da Escola Plural apresenta-se como uma resposta às reivindicações dos profissionais, pais e alunos da rede municipal. De acordo com ela, as alterações indicadas já fazem parte do cotidiano dos professores, transgridem o ordenamento institucional vigente. A Escola plural se transforma na escola emergente dentro da rede em contraposição à escola aceita (BELO HORIZONTE, SME, 1994, p. 4).

As pessoas que participaram da elaboração da proposta pedagógica da Escola Plural, segundo o documento, analisaram os projetos políticos pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte e perceberam que em todos eles aparecia um objetivo central: reduzir a evasão, a reprovação e a repetência. Portanto a proposta atende aos anseios dos profissionais da educação. Emerge uma nova concepção de escola. De acordo com o documento a escola é assim concebida:

(...) escola como espaço de construção coletiva, como espaço de socialização - vivência em que os alunos se socializam e formam, e como espaço de cultura e construção de identidades diversas, aberta à comunidade e articulada com a produção cultural da cidade (Ib. p. 6).

Segundo esta proposta, a maioria dos profissionais da rede já tenta vincular sua área de conhecimento à dimensão cultural e articulado com as vivências dos alunos, o currículo é submetido à formação e vivência sócio-cultural própria de cada idade ou ciclo de formação dos educandos e tem como objetivo a formação de identidades equilibradas, a vivência da cultura e a socialização apropriada a cada idade homogênea de formação, tendo em vista a realidade social:

A proposta pedagógica de cada ciclo obedecerá à lógica sugerida nos eixos norteadores (...) abrangerá a aquisição de conhecimentos e também (...) a socialização de vivências e experiências, valores, representações, identidades de gêneros, raça, classe... (...) A

incorporação desses temas exige, assim um repensar dos conteúdos escolares, estabelecendo a relação entres as disciplinas curriculares e os temas contemporâneos<sup>9</sup> (Ib., p. 6).

É possível perceber que na proposta oficial em Minas Gerais, o foco da aprendizagem é deslocado para o aluno, além de indicar outro aspecto importante para garantir a nova forma de se conceber o processo de ensino e aprendizagem: a organização do tempo escolar. Desta forma, aparece a orientação de que o sujeito se forma na ação, portanto a construção do projeto da escola dá ao aluno e aos profissionais da escola a condição de cidadão, entendido aqui como sujeito que se auto constrói: aluno e professor constroem - se participando na produção da própria existência e na construção da cidade, do conhecimento, dos valores da cultura (Ib., p. 6).

A escola deve se direcionar para a formação do sujeito coletivo, portanto a discussão, elaboração e aprovação dos projetos políticos pedagógicos das escolas, as oficinas, os grupos de estudo, os horários de projeto, são práticas, entre outras, que vão criando um novo estilo e uma nova cultura de construção coletiva do cotidiano da escola (Ib., p. 6).

No item que trata da organização dos tempos dos profissionais aparece o professor dentro do contexto do sujeito coletivo, assim cada escola terá um coletivo vinculado a ela que administrará e dará conta da totalidade das dimensões a serem trabalhadas em cada Ciclo. Quanto à organização das aulas e das atividades a serem realizadas com os alunos, estas devem ser discutidas e planejadas nos marcos do Ciclo. Propõe-se a figura do professor acompanhante, aquele que estabelecerá maiores vínculos com a turma, analisando mais de perto os problemas, as críticas e sugestões, realizará atendimentos individuais, relacionando com os pais e coordenando atividades específicas (Ib., p.15).

A proposta de reorganização do tempo escolar tem como objetivo favorecer as condições de aprendizagens do aluno, porque, ao final de um ano de estudo, não há reprovação, pois a aprendizagem é considerada um processo contínuo e não termina porque terminou o ano. O ensino será organizado em eixos temáticos e se estabelecerá uma relação entre os eixos temáticos e os temas contemporâneos (Ib., p. 19).

Assim estes eixos temáticos serão trabalhados através de uma intervenção globalizante ligada a um trabalho interdisciplinar sendo que o conhecimento escolar é construído a partir do conhecimento das questões que são do interesse social e

---

<sup>9</sup> Ver esquema à pág. 19 do Projeto Político-Pedagógico da Escola Plural de BELO HORIZONTE.

da sua reflexão, tendo como referência o conhecimento cultural acumulado e através de projetos de trabalho (Ib., p. 21). A proposta de se trabalhar com projetos parte do princípio de que os alunos detêm muitos conhecimentos sobre os temas propostos, já trazem em sua bagagem hipóteses explicativas, concepções sobre o mundo que o cerca. As intervenções pedagógicas devem partir daí.

As vivências socio-culturais explicitadas no projeto dizem respeito à função atribuída à escola. A escola é considerada uma instituição de socialização, de construção de papéis, identidades, auto-imagens, representações, valores éticos. Assim, é na escola que o aluno vai aprender a participar da vida social, através de atividades grupais – os debates e assembléias - sobre normas, regras, tempos (Ib., p. 18). Estas atividades não são meras metodologias que devem ser trabalhadas para desenvolver a inteligência através dos conteúdos, mas é antes de tudo o próprio conteúdo que faz parte do processo de formação do cidadão. O professor precisa ser criativo para utilizar estas metodologias para que o aluno possa aprender a “ser”.

Quanto à avaliação, na proposta da Escola Plural, aparece explicitada da seguinte forma:

(...) contínua, reveladora de todo o processo, formativa em que se identificam três momentos consecutivos: avaliação inicial, avaliação contínua e avaliação final ou função de diagnóstica, de acompanhar o processo e de identificar os avanços alcançados e aspectos a serem trabalhados em outros momentos (...) (Ib. p. 28).

Nesta perspectiva o aluno não precisa se preocupar em acumular pontos, mas em aprender e o processo servirá para detectar o processo de aprendizagem verificando a aprendizagem e observando o que precisa ser retomado através de intervenções pontuais.

Em Porto Alegre foi implantado o projeto “Escola Cidadã” a partir de 1995 durante a gestão 1993/1997, continuado e ampliado nas gestões 97/2001 e 2001/2004. Esta modalidade de organização foi pensada a partir dos seguintes elementos:

Os debates sobre os Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre tiveram como marco a Constituinte Escolar da SMED, em 1994, que integrou o Congresso da Cidade, um dos espaços de participação popular da Capital gaúcha. (...) A Constituinte refletiu sobre o currículo, sobre a avaliação, sobre os princípios de convivência e sobre a gestão democrática, com a finalidade de combater a reprovação e a evasão, aproximar as pessoas e a escola, além de tornar a gestão participativa (PORTO ALEGRE, SME, 2005, p. 1).

Como está evidente acima a mudança na estrutura organizacional da escola em Porto Alegre inicia-se de acordo com os documentos da Secretaria Municipal Educação, a partir da realização da Constituinte Escolar realizada em 1994 que incluíram a organização de grupos temáticos nas escolas, encontros regionais, Congresso Constituinte das Escolas Municipais e por último a construção dos regimentos escolares, com a finalidade de colocar a escola da Rede Municipal de Ensino no contexto do debate democrático para que coletivamente fossem legitimadas e legalizadas práticas e relações no âmbito escolar, o que era “objetivo da administração popular que tinha um projeto denominado Cidade Constituinte” (Ib., p. 9).

A referida proposta contempla as alterações no modo de organização do sistema de ensino como também as diferentes possibilidades de se realizar um ensino de qualidade. A idéia de ciclo contida na proposta é a mesma dos parâmetros curriculares nacionais, em que o mesmo é apresentado como uma modalidade de organização com a seguinte caracterização:

(...) pedagogicamente funcional porque corresponde melhor à evolução de aprendizagem da criança e prevê avanços na aprendizagem de competências específicas (...), evita as rupturas, ou excessiva fragmentação do percurso escolar assegurando a continuidade do processo educativo ao permitir que os professores adaptem a ação pedagógica aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, sem, no entanto perder a noção das exigências de aprendizagem referentes ao período em questão (Ib., p. 12).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, a escola é um espaço de transformação e construção dos indivíduos, “é o espaço destinado à socialização do saber sistematizado, saber que tem caráter permanente e que resiste ao tempo”. A escola deve efetivar a distribuição do conhecimento, portanto, através da sua organização, sob a forma de ciclos de formação se torna um espaço de democratização do acesso à cultura através de um currículo historicamente situado e culturalmente denominado; que seja um ato político, que objetive a emancipação das camadas populares (Ib., p. 33). Assim, o currículo deve abranger todas as ações desenvolvidas dentro da escola e está definido conforme aparece no trecho abaixo:

Currículo é uma prática, é expressão de 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 e seus usos, os processos psicológicos superiores, formam parte desta experiência (Ib., p. 8).



Em relação ao professor, de acordo com os princípios encampados na Constituinte Escolar, o de número 40, pode-se dizer que o mesmo tem o seguinte papel:

Colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com eles seus conflitos, invenções, curiosidades, desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade (Ib., p. 9).

O ensino deve ser organizado em torno de complexos temáticos, a partir dos quais os alunos constroem conceitos. Partindo desta perspectiva os conceitos são assim definidos:

(...) conceitos são antes de tudo, respostas à problemas colocados pelo Complexo temático e seu conjunto de princípios: são oriundos de situações problemas concretas, apoiados em representações anteriores, num já existente conceitual, que os alunos trazem para o contexto da aprendizagem e que são ali problematizados (Ib., p. 25).

Ainda, de acordo com a proposta os conceitos não podem ser ensinados, são sim, idéias construídas pelo indivíduo a partir das relações que estabelece com o universo e com os outros. A leitura que fazemos desta proposta é de que a escola junto com os alunos faz uma leitura da realidade e depois disso estabelece os complexos temáticos em torno dos quais vai planejar as atividades a serem desenvolvidas pela escola. Com isso o conhecimento é uma ação humana atrelada ao desejo de saber e o objeto é a realidade socialmente construída e compartilhada (Ib., p. 32).

Como nas demais propostas em todo o País, na Escola Cidadã, aparece a concepção de aprendizagem como processo, não excluindo as experiências que o aluno traz consigo desde o nascimento, considerando-os seres em permanente desenvolvimento:

(...) A escola por Ciclos de Formação vê a aprendizagem como um processo, onde não há períodos ou etapas preparatórias para aprendizagens posteriores, mas em permanente desenvolvimento. Ao invés de punir o aluno pelo que não aprendeu, a “Escola Cidadã” busca valorizar as aprendizagens já adquiridas, assumindo a responsabilidade na mobilização das energias, da teoria e da prática acumuladas por todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar (Ib., p. 4).

De acordo com a proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã o processo avaliativo também é visto numa perspectiva da avaliação formativa. Esta avaliação ocorre sob diferentes aspectos: a avaliação formativa, somativa e especializada, cabendo esclarecer que através da avaliação somativa se estabelecem os critérios de progressão do aluno: progressão simples, progressão com plano didático -

pedagógico de apoio, progressão sujeita a uma avaliação especializada, além da proposta de recuperação como parte integrante da construção do conhecimento (Ib., p. 49). Um aspecto importante a ser considerado nesta proposta é que a avaliação não está centrada no aluno, mas deve ser “um re-olhar sobre o conjunto da escola”, o que significa dizer que a mesma está tentando não apenas modificar as relações entre professor/aluno e aprendizagem/avaliação, mas tem a intenção de oferecer também as condições para que a aprendizagem ocorra. O foco da reforma em Porto Alegre está na reorganização do ensino para propiciar a inclusão das camadas populares. Portanto a escola tem por objetivo ser um espaço que:

Garanta a todos o acesso ao ensino de qualidade que favoreça a permanência do aluno; Seja gratuita, laica e pluralista; Voltada para o trabalho com as classes populares uma vez que essas têm sido historicamente excluídas dos bens produzidos pela sociedade como um todo; Propicie práticas coletivas de discussão, garantindo a participação de toda a comunidade escolar; Viabilize a descentralização do poder, no que se refere às definições do seu projeto de escola, tanto na relação governo / escola, como descentralização das responsabilidades da busca de soluções; Contribua, através de objetivos estratégicos, e seja articulada com outras organizações da comunidade, para a construção de uma sociedade diferente na justiça social, na igualdade e na democracia; Oportunize o acesso ao conhecimento, sua construção e recriação permanente envolvendo a realidade dos alunos, suas experiências, saberes e cultura, estabelecendo uma constante relação entre teoria e prática; Que tenha espaços de formação para os educadores, na perspectiva da construção de sujeitos críticos e de investigação permanente da realidade social, tendo como objetivo a qualificação da ação pedagógica e o resgate de sua cidadania; Que busque superar todo tipo de opressão, discriminação, exploração e obscurantismo de valores éticos de liberdade, respeito à diferença e à pessoa humana, solidariedade e preservação do ambiente natural (Ib., p. 32).

Para atender a esses objetivos a escola será organizada em três ciclos de formação. O aluno será encaminhado para as turmas de acordo com sua idade e o coletivo fará a primeira avaliação tendo o diagnóstico inicial. Se o educando (a) apresentar dificuldades ou não estiver no nível dos demais será encaminhado a uma sala de progressão para apreender as habilidades e conseguir acompanhar a turma a qual foi encaminhado. Caso apresente problemas de aprendizagem, será encaminhado à uma equipe de apoio educativo. Haverá também os complementos curriculares “que buscam contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e progressão escolar, sempre oferecida em horários alternativos, mas podem ser desenvolvidas dentro da carga horária letiva”. (Ib. , p. 35)

As salas de progressão, portanto, são criadas para atender a estes objetivos, portanto são provisórias e podem ser desativadas quando o aluno apresentar

condições de continuar normalmente sua socialização e estudos. Sobre o processo ensino aprendizagem no sistema de ciclos, pode-se dizer que a discussão se volta para a qualidade do que se ensina na escola, o porquê da dificuldade do aluno em aprender a aprender, enfim o objetivo da escola se volta para a democratização do acesso à cultura. A preocupação central é o aluno, mas a escola é o foco da reforma e esta é reorganizada para desenvolver atividades que propiciem aprendizagens em que o aluno não apenas domine o conhecimento, mas domine o método, ou seja, que aprenda a aprender. A explicitação destas propostas proporciona a compreensão daquilo que os reformadores propõem para o município de Goiânia, principalmente das duas últimas como veremos no próximo tópico.

#### 4. A proposta da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (GO).

Neste tópico estão presentes os dois momentos da implantação da proposta de ciclos desde 1998, para tanto utilizamos as propostas aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia: as Diretrizes Curriculares elaboradas na gestão 1997/2000 e a Proposta Político - Pedagógica Para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência construída durante o período de 2001/2004. O histórico foi necessário para explicar a evolução do processo de implantação e as respectivas mudanças que ocorreram na proposta 2001/2004. Estas mudanças são bem visíveis no que diz respeito ao processo de avaliação e a reorganização das turmas. As classes de aceleração, por exemplo, foram extintas e a possibilidade de retenção entre ciclos foi eliminada. A apresentação foi realizada seguindo o critério das subcategorias de análise, elementos de comparação em relação à efetivação da proposta nas escolas: objetivos da escola, organização curricular, metodologia, organização da escola, avaliação da aprendizagem, e papel das professoras. Igualmente, faz-se uma análise da(s) teoria(s) que fundamentam a proposta por entender como necessária para a compreensão do objeto de pesquisa. O dito e o não dito pela proposta. Antes disso verifica-se o contexto da educação em Goiás de modo sucinto.

As discussões sobre as mudanças no sistema de ensino ganham força em Goiás no final da década de 90 com a implantação do sistema de ciclos na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Foi uma das conseqüências das políticas educacionais “dos anos noventa”, pois segundo AZEVEDO (2002, p. 51), houve um avanço significativo no processo de municipalização; processo implantado devido “aos arranjos

nas esferas administrativas em relação às suas responsabilidades com os distintos níveis e as modalidades de ensino”, previstas na LDB 9394/96.

Como é possível perceber através desta pesquisa a organização escolar por ciclos tem objetivo explícito em todas as propostas: a tentativa de resolver os problemas da repetência e da evasão escolar com o objetivo de incidir sobre a qualidade (BARRETTO e SOUZA, 2004). Na mente dos reformadores, a reprovação se apresenta como uma forma de exclusão e, portanto, para incluir seria necessário encontrar alternativas para manter os alunos da classe baixa nas escolas. Inclusive a justificativa da Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia, gestão 2001/2004 para a necessidade de se organizar por ciclos é a de que as discussões em torno das causas da evasão escolar e da repetência se dividem entre dois tipos de projetos para a escola, “um excludente e seletivo e outro, que se pauta por princípios de solidariedade e inclusão (GOIÂNIA, SME, 2001, p. 9)”. O projeto excludente e seletivo é representado pelo sistema de seriação que se pauta pelas práticas escolares tradicionais e, portanto, valoriza os aspectos quantitativos no processo de avaliação. O projeto que inclui os alunos é o que se orienta pela organização do ensino em ciclos porque este oferece uma nova perspectiva de ensino aprendizagem para os alunos sem excluí-los pela reprovação. FREITAS (2004, p. 11) considera que “diferentemente da progressão continuada os ciclos propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão mais crítica das finalidades da escola”. Isso também é o que diz a SME. Segundo os documentos da Secretaria Municipal de Goiânia, a busca de saídas, supõe, portanto, a redefinição do papel da escola de forma imediata. A definição do tipo de projeto em que está pautada a proposta da SME é percebida através da seguinte justificativa:

(...) a disputa entre os dois tipos de projetos não se dá apenas no âmbito da sociedade em geral: ocorre nas esferas do poder constituído, no executivo, no legislativo e no judiciário, igrejas, meios de comunicação, partidos políticos em que esta deveria mudar as perspectivas de atuação, mas se dá também nos espaços das unidades educacionais e na sala de aula (GOIÂNIA, SME, 2001, p. 9).

Para colocar em prática este projeto de que fala o documento, de acordo com a SME é necessário buscar soluções para promover a inclusão na escola através de sua reorganização, modificando o ambiente escolar: o espaço/tempo, o que supõe também uma tomada de posição em favor desse projeto. De acordo com LIBÂNEO (2003, p.4), este tipo de projeto tem como fundamento uma concepção de escola e de

qualidade de ensino que se pautam na idéia de que modificações na organização da escola e no currículo vão resolver as questões postas nos sistemas educativos que, no entanto, tem muito mais haver com a questão de se “assegurar condições físicas, materiais, pedagógicas, psicológicas para uma efetiva aprendizagem, assim como professores bem pagos e profissionalmente bem formados”. Para este autor as modificações na organização escolar e no currículo nada contribuirão se não se resolverem as questões estruturais.

### *O Histórico da implantação*

Com objetivo de se compreender o processo de implantação da Proposta Político Pedagógica Para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência 2001/2004 e ter uma perspectiva de análise é que se expõe o histórico da proposta de reforma do ensino de Goiânia desde o seu projeto denominado Escola Para o Século XXI incluindo ainda os documentos e reformulações posteriores ainda na gestão 1997/2000. Além desses documentos acrescentando-se elementos da pesquisa de mestrado realizada por VEIGA (2004) e FIGUEIREDO (2002) que vão contribuir com a análise contida neste estudo.

No município de Goiânia, foi elaborado o projeto para reformar o ensino municipal ao longo do 2º semestre de 1997, sendo implantado na Rede Municipal a partir de janeiro de 1998 (GOIÂNIA, SME, 2002, p. 51).

O documento básico da proposta de 1988 foi denominado “Escola Para o Século XXI”, sendo que além dele a Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia, ainda no ano 2000, divulgou outro material impresso para esclarecer os professores sobre a referida proposta tendo o seguinte título: Programa Escola para o Século XXI: o que está acontecendo na Rede Municipal de Ensino de Goiânia? A equipe do Centro de Formação dos profissionais em educação denominou este documento de “cartilha informativa” (Ib., p. 2).

O projeto Escola Para o Século XXI foi elaborado na gestão 1997/2000 e para a elaboração deste a secretaria contou com a assessoria de professores da Universidade Federal de Goiás.

A equipe da Secretaria Municipal de Goiânia justificou no documento apresentado ao Conselho Municipal de Educação a elaboração do projeto através da constatação de problemas na Rede Municipal de ensino, detectadas por meio de um

estudo realizado junto às escolas, entre os anos de 1996/1997, e também através dos “encontros pedagógicos de avaliações bimestrais de cada escola - com a participação do diretor, do coordenador pedagógico e do núcleo regional”. (Ib., p. 6).

Os professores regentes da Rede Municipal de Ensino não participaram do processo de elaboração, como fica evidenciado pela justificativa da elaboração do projeto, no Projeto Político Pedagógico, mas a própria equipe afirma que “não há dúvidas de que para o bom êxito do que está sendo proposto, o engajamento da escola como um todo, sobretudo por parte dos professores, é de fundamental importância” (Ib., p. 6).

A equipe que fez a avaliação das escolas, segundo o documento oficial detectou os seguintes problemas apresentados na Rede Municipal de ensino que deveriam ser contornados a partir da implantação da proposta da Secretaria Municipal de Educação:

Repetência, evasão em turmas que funcionam no período noturno; alunos que não conseguem se alfabetizar; falta de tempo para o professor se capacitar e planejar suas aulas; dificuldades no processo avaliativo; ausência de uma prática pedagógica mais voltada para as reais necessidades dos alunos; necessidade de acompanhamento sistemático pela SME; alunos sem histórico escolar e com condições de estudos mais avançados; alunos que possuem desenvolvimento capaz de lhes garantir avanços extras aos sistemáticos; alunos em defasagem idade/série (Ib., p. 6 e 7).

A proposta da Escola Para o século XXI pretendia corrigir estes problemas na Rede Municipal de ensino, portanto propõe alterações na organização da escola e na prática do professor e estabelece alguns princípios para nortear o trabalho deste último. O critério foi claramente declarado na proposta sem nenhum constrangimento, apenas depois disso vieram as outras prioridades. De fato, como afirma LIBÂNEO (2003, p.5), “para os legisladores, planejadores e gestores do sistema de ensino, a questão no final das contas é o fracasso escolar, para isso precisa mexer na seriação e na avaliação (...)”.

No Projeto Político Pedagógico do Município de Goiânia de 1998, aparece a proposta de se organizar o ensino em quatro ciclos, os quais se denominam Ciclos de Formação. Quanto à organização do ensino aparece a correspondência idade/série assim especificada:

1) Educação infantil: Pré-escola (organização por idade); 2) Ciclo I: Alfabetização (alunos que não frequentam escola/turmas organizadas por idade), 1ª série (alunos com processo de alfabetização já iniciado),

2ª série (organização por idade); 3) Ciclo II 3ª e 4ª séries (organização por idade); 4) Ciclo III: 5ª e 6ª séries (será implantado gradativamente); 5) Ciclo IV 7ª e 8ª séries (será implantado gradativamente) (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 31).

Esta proposta também utiliza a justificativa contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, especificando que, em relação ao processo de avaliação, não haverá reprovação dentro dos ciclos. Ainda sugere a organização de turmas de aceleração para alunos em defasagem idade série de doze a quinze anos. (Ib., p. 31)

Sobre a escola, a proposta indica que deve se tornar um espaço de aprendizagem de conteúdos e de vivências e oferece a seguinte orientação sobre a natureza dos conteúdos:

(...) os conteúdos e vivências precisam levar em conta tanto a afetividade quanto as requisições de sua evolução cognitiva, tanto sua individualidade quanto suas necessidades de vida em grupo, para a prática da cidadania na sociedade atual “(Ib., p.11).

As vivências no entendimento do projeto da SME estão estreitamente ligadas à proposta da Escola Plural (BELO HORIZONTE, SME, 1994, p.18) que são “as atividades grupais, os debates e assembléias, sobre normas, regras, tempos”.

Em relação aos conteúdos, o Projeto Político-Pedagógico sugere que se estabeleça uma relação entre conteúdo e aprendizagem explicitando que: “os conteúdos devem partir dos conhecimentos que os alunos já trazem para a escola. As descobertas promovidas devem incentivar os alunos a construir novos conhecimentos a partir do que já conhecem” (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 28). Segundo esta perspectiva, de acordo com VEIGA (2004, p. 73) “o documento visa a apresentar um currículo que permita interpor os conhecimentos científicos aos temas de interesse social, o que significa romper com um modelo compartimentado em disciplinas isoladas, onde o conhecimento é descontextualizado da realidade”.

VEIGA considera que os conteúdos não aparecem listados como nos programas das escolas seriadas, mas são mobilizados por objetivos<sup>10</sup> definidos para cada ciclo que “são apresentados pelas disciplinas de que fazem parte (...)” (Ib., p. 74). Porém, numa análise minuciosa do documento das diretrizes iniciais é possível perceber que inicialmente são organizados por projetos temáticos e só após discussões estes passam a ser norteados por objetivos. (GOIÂNIA, SME, 1998, p.36-49)

---

<sup>10</sup> Sobre os objetivos do ciclo I de Goiânia, ver em Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino 2001/204, p. 19-32 e VEIGA p. 74-75 (Dissertação de Mestrado).

Em relação ao conhecimento, a orientação é que deve propiciar a “reflexão crítica, a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal, a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios”. E os alunos devem construir os conceitos a partir de pesquisas, metodologia que propicia ao aluno “desenvolver seu próprio conhecimento, formulando princípios e aplicando-os às situações novas, na tentativa de solucionar problemas de seu cotidiano”. (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 28)

Na proposta, a aprendizagem indicada como ideal é a que parte de um princípio interdisciplinar dos conteúdos e a justificativa é porque está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado, apreender o significado de um texto, de uma experiência, de um acontecimento ou de um objeto, pressupõem vê-los em relação com outros textos, experiências, acontecimentos objetos. O conhecimento é o resultado das conexões que o aluno estabelece entre as disciplinas ou temas (os transversais) (Ib., p. 28 e 33).

O objetivo da escola, de acordo com o documento pesquisado, é formar para a prática da cidadania para que o aluno aprenda a ser “compreensivo, crítico, cooperativo, um sujeito social que reflita uma participação consciente, criativa e empreendedora” (Ib., p. 11). Para que isso ocorra, há a necessidade de um redimensionamento da intervenção pedagógica, desta forma os procedimentos de ensino e aprendizagem devem se fundamentar numa prática “transdisciplinar” oferecendo oportunidades para que o aluno experiencie práticas de cidadania através do estudo dos temas transversais. Essa fundamentação foi buscada na Proposta Político-Pedagógica da Escola Plural:

A aprendizagem não é fruto apenas de uma acumulação de novos conhecimentos aos esquemas de compreensão dos alunos, e sim a reestruturação desses esquemas a partir do estabelecimento de relações entre os conhecimentos que já possuem e os novos, com os quais se defrontam. Assim, o que se pretende é que os alunos consigam aprender e a viver, ou seja, consigam ir aprendendo a organizar seus conhecimentos para enfrentar novos problemas a atuar no mundo. Dessa maneira, sua aprendizagem vai adquirindo um valor relacional e ativo. Esse processo exige que se ofereça aos alunos experiências de aprendizagem ricas em situação de participação. Não se forma um sujeito participante e autônomo falando sobre autonomia e democracia, e sim as exercitando (Ib., p. 11).

A proposta da escola para o século XXI apresenta uma perspectiva de trabalho que propõe a metodologia por projetos. A organização do trabalho escolar nesta proposta deve ser na forma de projetos sob a justificativa de que “os mesmos



permitem a integração curricular, ressaltando os conhecimentos úteis para os alunos e serem trabalhados na escola” (Ib., p. 34).

As metodologias, de acordo com a proposta, devem priorizar “a criação de estratégias que permitam a comprovação, a justificativa, a argumentação e o espírito crítico” (Ib., p. 28). É importante salientar que as orientações se apresentam com uma característica peculiar: aparecem de forma resumida, sem aprofundar nas questões abordadas.

Também a avaliação deve ser vista a partir de um projeto de escola e deve contemplar três momentos:

Avaliação contínua, em que se observa o processo de aprendizagem do aluno; avaliação dinâmica por que a escola deve utilizar diferentes instrumentos na reflexão dos resultados: participação dos alunos, professores e outros profissionais da educação; e avaliação investigativa com a finalidade de levantar e mapear dados para compreensão do processo de aprendizagem e oferecer subsídios para os profissionais refletirem sobre a prática pedagógica que realiza (Ib., p. 56).

A avaliação é concebida de forma diferenciada. A proposta é que ela seja descritiva e os avanços sejam registrados numa ficha trimestral, que especifica o que o aluno aprendeu no processo ensino aprendizagem. A Secretaria Municipal de Educação, de acordo com VEIGA (2004, p. 77), “se empenha na busca de um modelo de avaliação que contribua no desenvolvimento das aprendizagens do aluno e na sua formação humana, em comunhão com as escolas e os educadores, apresentando elementos que consideram o ciclo de formação”.

Mais adiante o projeto de 1998 foi alterado e “onde o que se previa para sua implantação de quatro ciclos foi alterado para três ciclos” (GOIÂNIA, SME, 2004, p. 22).

Em 2000, quando a Secretaria de Educação elabora uma “cartilha” para orientar a comunidade em geral a proposta já aparece reformulada. Os ciclos são organizados em três fases: Ciclo I, com alunos com idade variando entre 6 a 8 anos, também alunos que nunca freqüentaram a escola; Ciclo II são as salas preferencialmente com meninos e meninas de 9 a 11 anos e Ciclo III , alunos com idade de 12 a 14 anos. (Ib., p. 6)

Neste documento, o currículo é organizado por objetivos e há a possibilidade de reprovação entre os ciclos, para os alunos que não conseguirem

alcançar os objetivos de ciclo, conforme orientação da cartilha na página sete. (Ib., p. 7 e 8)

É nesta proposta que aparece a questão do reagrupamento, definido como uma espécie de acompanhamento em que se realiza um tipo de recuperação paralela, só que com a preocupação de usar metodologias diferentes, estimulantes e alegres sob a forma de oficinas pedagógicas, planejadas e executadas pelo coletivo de professores. (Ib., p. 13)

A base curricular é organizada de maneira que todas as disciplinas tenham a mesma carga horária e as mesmas possam ser organizadas por projetos de trabalho, centros de interesse e temas geradores ou áreas afins orientados por objetivos. A implantação do sistema de ciclos é programada para acontecer de forma gradativa (Ib., p. 14).

Em outubro de 2000, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, envia ao Conselho Municipal de Educação as Diretrizes Curriculares correspondentes ao período 2001/2004 comprovado através do memorando 332/DEPE/00. Finalmente podemos dizer que nestas diretrizes já aparecem as orientações que são direcionadas à reorganização do sistema de ensino que serão rediscutidas na gestão posterior.

#### *A proposta da gestão 2001/2004*

Neste item está exposto o documento reformulado na gestão 2001/2004 num diálogo com a proposta da gestão anterior mostrando as alterações e com autores que nos possibilitam fazer a leitura crítica da proposta de ciclos.

Com a mudança do governo municipal do PSDB para o PT, as diretrizes curriculares foram rediscutidas, culminando na Proposta Político Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência aprovada pelo Conselho Municipal de Educação através da resolução N. 214, de nove de novembro de 2004.

Conforme consta no documento, foi feito um levantamento da situação das escolas e verificou-se que o quadro de funcionamento das escolas da Rede Municipal de ensino era o seguinte:

As cento e quarenta e três escolas que ofereciam ensino fundamental se organizavam com o ciclo I; quarenta e sete delas estavam organizadas também com o ciclo II e o Ciclo III encontrava-se funcionando em apenas treze unidades educacionais (Ib., p. 22).

Foi o momento de reflexão sobre como se organizaria a escola a partir desta gestão devido à grande diversidade de organização das instituições educacionais do município, pois a organização da educação de jovens e adultos também era de uma maneira bastante específica, isto é, havia na Rede Municipal de ensino diferentes modalidades organizativas. A secretaria ficou preocupada em função da grande variedade de tipos de organização das escolas na Rede Municipal de Ensino de Goiânia (Ib., p. 22).

Desta forma, a Secretaria de Educação reuniu os professores nas diferentes Unidades Regionais de Ensino e iniciou o processo de rediscussão da organização do ensino na Rede Municipal de ensino. A questão colocada era “o que a Rede Municipal deveria alterar a curto, médio e longo prazo”:

Naquele momento as unidades escolares apontaram as mudanças que deveriam ocorrer a curto, médio e longo prazo e, ainda, aquilo que, na RME, deveria manter-se como estava. Após a sistematização dessa discussão, tornou-se evidente que os profissionais da educação desejavam uma única forma de organização das escolas municipais e indicaram como melhor estrutura de organização escolar os Ciclos de Formação e desenvolvimento Humano (Ib., p. 23).

A escola neste momento escolhe a modalidade ciclos, pois muitos consideraram impossível retroceder ao sistema de seriação. E a implantação do sistema de ciclos passa a atingir todas as escolas da Rede Municipal de Educação. Após a decisão considerada democrática sobre a forma ideal de organização do ensino na Rede Municipal, se iniciaram os debates. Segundo o documento, os mesmos eram realizados “por meio de conferências e de plenárias regionais e microrregionais para discutir sobre as diferentes concepções de educação, avaliação, inclusão social, aprovação e reprovação, papel da escola, humanização do trabalho escolar e outras” (Ib., p. 23). Para sistematizar o resultado das discussões foram formados pequenos grupos de trabalho nas plenárias microrregionais, possibilitando que no ano de 2002 o segundo ciclo fosse implantado na totalidade das escolas e então em 2003 foi organizado o terceiro ciclo. FIGUEIREDO (2002, p. 111) acompanhou as discussões realizadas durante sua pesquisa e afirma que “discutiu-se quase tudo, menos as questões pedagógicas, sobretudo as relativas à organização dos tempos escolares em Ciclos de Desenvolvimento Humano”. Como se percebe a implantação, na totalidade das escolas, ocorreu sem a discussão adequada com os professores e sem nenhum critério quanto à estrutura física da escola.

Quanto ao observado nas escolas, é muito clara a desarticulação do trabalho do professor em função do seu desconhecimento de como organizar os reagrupamentos, evidenciando-se quando a escola organizou-as em agrupamentos fixos. Como bem expõe LIBÂNEO (2003a, p. 5):

(...) muitos professores estão perdidos, você entra nas escolas e vai ver o que está acontecendo: muitos deles perderam o seu referencial de trabalho, o seu modo habitual de agir, de resolver problemas e, com isso, se desarticulam pessoalmente e profissionalmente, acumulando insucessos e frustrações que já não são poucas.

Nos contextos de discussões, são elaboradas as diferentes concepções que vão nortear a organização do ensino nas escolas municipais: concepção de educação, de escola, currículo e avaliação. Os encontros foram realizados ao longo dos anos de 2002/2003/2004 (GOIÂNIA, SME, 2004, p. 17). Que fique claro ser esta uma afirmação que consta do documento da SME, porém os professores, durante as entrevistas não se referiram a estes momentos de formação.

De acordo com SACRISTÁN (1999, p. 33) a educação não é algo natural, pelo contrário é “uma construção humana que tem um sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdos, de caminhos”. Desta forma ao construirmos um projeto de educação estamos mostrando um caminho a ser trilhado. Nesta proposta político pedagógica da Secretaria, a educação é definida da seguinte maneira:

Nesse sentido a educação compreendida como direito de todos, aponta para a superação das desigualdades oriundas de condições sócio-econômicas, de diferenças étnicas, de orientação sexual, de gênero, de classe e de origem geográfica. (...) tem como função social contribuir para a construção de uma sociedade democrática na qual, os sujeitos venham, por meio da luta política, conquistar efetivamente o acesso aos bens produzidos pela sociedade, sejam culturais ou materiais (SME, Goiânia, 2004, p. 28).

A idéia contida na proposta está parece estar muito bem articulada com os ideais de sociedade democrática. A lógica seria a seguinte. Os programas sociais de inclusão (Bolsa escola, Salário Escola, Renda Cidadã, PETTI, etc.) mantêm os alunos dentro da escola. Os alunos anteriormente excluídos pela lógica da reprovação e outras práticas de autoritarismo dentro da escola (suspensão, expulsão, convites para se retirarem, etc.) além da falta de alimentação, são mantidos na escola e isso por si só se torna uma forma de inclusão social. A idéia de democratização passa pelo acesso e permanência na escola ao lado da eliminação da reprovação. De acordo com FREITAS (2004, p. 21) “a saída da nota como elemento de reprovação formal, abriu espaço para

que a avaliação informal tomasse o lugar da avaliação formal da sala de aula”. Se a escola não pode reprovar, mantém o aluno em seu espaço e, portanto, necessita encontrar maneiras diferentes para mantê-los, nesta perspectiva há um ganho. O aluno vai para a escola por diferentes motivos, mas está lá. Pode até ser um fantasma a atormentar as velhas práticas, mas um fantasma bem concreto. O que fazer com os alunos que estão na escola agora, seja quais forem as suas dificuldades? Para resolver este problema, a reorganização do sistema de ensino deve ser efetivada.

No documento da SME a organização do ensino na escola ciclada é direcionada para os agrupamentos por idade, mas com a possibilidade de mobilidade através do reagrupamento com o objetivo de corrigir as dificuldades de aprendizagem dos alunos. O documento apresenta uma forma de reorganização do espaço/tempo em que ocorre a des-homogeneização quanto aos níveis e homogeneização quanto à idade tendo em vista as vivências sociais semelhantes, porém admite novos agrupamentos por necessidades e interesses a partir dos reagrupamentos. A criança deve ser agrupada de acordo com sua idade, podendo ser reagrupada de acordo com a necessidade de aprendizagem ou com seus interesses:

A organização dos espaços de vivências e aprendizagens próprias para cada tempo de vida parte da compreensão de que a inserção na cultura, a socialização, o aprendizado acontecem em tempos diferentes da vida, em ciclos de desenvolvimento. No entanto (...), não inviabiliza que se leve em conta as trajetórias de cada educando.(...) em cada ciclo de formação deve haver a mobilidade dos educandos, orientadas pelas necessidades e interesses de cada um e de grupos. Isso significa dizer que as turmas não devem ser fechadas, reproduzindo a estrutura seriada através da idade, mas que a dinamicidade do trabalho pedagógico nos três ciclos deverá constituir diferentes espaços de aprendizagem, de forma que os educandos tenham múltiplas possibilidades de aprender e de se desenvolver no espaço escolar (Ib., 2004, p. 35).

No documento da SME, a problemática do reagrupamento, de certa forma, se direciona para quais conhecimentos são valorizados pelos professores e o que precisa ser revisto, como deve ser considerado o conhecimento na atividade pedagógica ou, mais precisamente, quais conteúdos devem ser valorizados e de que forma eles serão assimilados pelo educando. De acordo com CHARLOT (2000, p. 78) “a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”.

A concepção de ensino aparece vinculada a uma noção pedagógica ligada à evolução da aprendizagem de cada educando e à avaliação de seus avanços e dificuldades, resultando numa dupla preocupação para o professor: trabalhar as especificidades de cada educando e organizar mais coerentemente a continuidade da aprendizagem, tendo ainda em vista uma perspectiva mais ampla de educação e uma efetiva integração dos professores do mesmo ciclo.

Há, também, na proposta do ciclo um apelo à diferença. Segundo a proposta, os seres humanos são diferentes e por isso devem receber tratamentos diferenciados. Não se podem oferecer um mesmo tipo de atividade para alunos que têm tempos diferentes, processos de aprendizagens diferentes, níveis diferentes na construção do processo de aprendizagem e idades diferentes. Não se podem tratar como iguais os diferentes. Para isso a escola precisa se organizar para receber estes alunos com atividades que sejam atrativas, mobilizadoras e diferenciadas e, ainda, organizar as atividades para alunos de uma mesma idade. É uma das idéias de PERRENOUD (que não aparece na fundamentação teórica da proposta) que indicam certa ideologização das diferenças dentro da prática pedagógica.

O tema diferença surge a partir da proposição de que é a escola quem produz o fracasso escolar, ao tratar como iguais os diferentes. PERRENOUD (2000, p.20-22) utiliza o conceito de “distinção” de BOURDIEU para explicar a sua idéia de excelência, mais precisamente para dizer que a escola tem suas “hierarquias de excelência”, que constam num programa e estas “formas e normas de excelência escolar supostamente correspondem às finalidades que uma sociedade atribui ao ensino”. Trata-se de um argumento que chama atenção do professor (a) para o fato de o ensino e as professoras estarem presas ao programa, umas idéias ligadas ao ensino tradicional, enciclopedista, no qual o aluno é um sujeito passivo que recebe as informações prontas. Ou seja, o aluno não constrói conhecimento. Desse modo, critica-se a escola por operar na lógica da avaliação do programa, não da aprendizagem do aluno. De acordo com este autor:

Saber ler é uma forma de excelência escolar que a escola não escolheu, mas que modula, explicitando programas, métodos, exigências não fixadas detalhadamente pelo sistema político. A partir dos programas, os professores e os estabelecimentos têm, por sua vez, uma margem de interpretação. Essas diferenças na interpretação dos objetivos e dos programas traduzem-se, evidentemente, no momento da avaliação, já que o professor avalia em boa parte o que efetivamente ensinou (PERRENOUD, 2000, p. 20-21).

A escola tem responsabilidades a cumprir para que haja aprendizagem pelo aluno porque é ela que planeja as ações a serem desenvolvidas para que essa aprendizagem ocorra. Assim, a ideologia aí implícita é a de que são necessárias mudanças na forma como o professor conduz o seu trabalho pedagógico: as práticas pedagógicas precisam ser alteradas para que haja êxito escolar, inclusive a premissa deste discurso está baseada no que PERRENOUD (2000, p. 23) define como fracasso escolar. Para este autor “o fracasso escolar é sempre relativo a uma cultura escolar definida, ou seja, a formas e normas particulares de excelência, a programas e exigências”. É a ideologia de que a escola produz o fracasso escolar ao não considerar as diferenças que existem no âmbito de sua clientela escolar. Conforme PERRENOUD:

(...) o fracasso escolar só existe no âmbito de uma instituição particular, que tem o poder de julgar, de classificar e de declarar um aluno em fracasso. Esse julgamento é constitutivo do fracasso escolar: é a escola que avalia seus alunos e conclui de modo unilateral, que alguns fracassem “(Ib., p.22).

Como se percebe mesmo autores dedicados à investigação dos ciclos e das práticas escolares trata da questão do fracasso escolar como se o mesmo fosse responsabilidade quase exclusivamente da escola. Segundo o que pensa este autor hoje, depois de mais de 20 anos de debates sobre a diferenciação possível e desejável do ensino, a maioria dos sistemas escolares ainda mantém amplamente a ficção segundo a qual todas as crianças de seis anos que entram na primeira série da escola obrigatória estariam igualmente desejosas e seriam capazes de aprender a ler e escrever em um ano. De acordo com o mesmo todo mundo sabe que isso é falso, o que não impede que tal ficção permaneça no princípio da estrutura escolar, do tratamento das faixas etárias e da distribuição do programa em graus anuais (Ib., p. 22).

A proposta para resolver esse problema seria a diferenciação dos percursos escolares, não a diferenciação que sirva como propósito para dar aulas particulares, pois a individualização serve para respeitar os ritmos e aprendizagens dos alunos, não para dar atividades individualizadas ou para proporcionar “a ação pedagógica dirigida para um indivíduo” (Ib., p. 50). A diferenciação pelo percurso é aquela segundo a qual o professor na sua prática pedagógica avalia o aluno de acordo com seu desenvolvimento, não de acordo com a aprendizagem dos conteúdos.

A escola deve efetivar a partir da proposta de diferenciação, alterações na sua concepção de ensino em relação à avaliação, currículo, metodologias, a gestão do trabalho pedagógico, enfim, nos seus objetivos, nos tempos e espaços de aprendizagem.

Para tanto é que são consideradas diferenciações nos percursos dos alunos no processo de aprendizagem. Não é, todavia, o que pensam autores como MONTEIRO, que vêem a diferenciação como um possível fator de discriminação. Segundo esta autora, dessa diferenciação baseada supostamente no respeito às diferenças individuais, decorreriam discriminações no interior da escola, na sala de aula, que concorreriam para a marginalização de certas crianças, principalmente daquelas originárias de camadas sociais mais pobres. “A diferenciação também encobre a ineficiência, a deficiência e incompetência da escola e de seus agentes, concentrando no aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar” (MONTEIRO, 1996, p.117).

Assim, a prática pedagógica está condicionada pela ideologia das diferenças individuais. Nesse caso, se o professor e o sistema propõem condições e atividades e o aluno não se desenvolve, é preciso respeitar o seu ritmo, pois a criança que não aprende hoje poderá aprender amanhã. Conseqüentemente é necessário dar mais tempo a ela para que aprenda, porque há vários níveis de desenvolvimento. No caso da alfabetização, por exemplo, esta não ocorre para todos em um ano como propõe o sistema seriado. A criança precisa ter mais tempo para se alfabetizar.

De acordo com (Ib. p. 114) essa questão da “ideologia das diferenças individuais, que incorreria no tratamento diferenciado e individualizado do aluno, tem sua origem no psicologismo utilizado como técnica de tratamento dos alunos”. Entende a autora que essa ideologia das diferenças individuais no processo de aprendizagem segundo a qual as crianças precisam de tempos diferentes para aprender é manifestada “(...) na prática pedagógica como instrumento pedagógico de legitimação do fracasso de justificativa das atitudes discriminadoras e como respaldo científico da ineficiência” para que o sistema de ensino se abstenha de suas responsabilidades em relação à discussão dos problemas que se apresentam no cenário educacional (NORONHA apud Monteiro, 1996, p. 114). FREITAS também analisa esta questão. Segundo ele:

(...) não é suficiente firmar a noção de ciclo a partir da adoção de desenvolvimento (...) e da importância das experiências sociais ajustadas a esta.(...) É preciso avançar mais, qualificando melhor a questão da gestão democrática e da construção do conhecimento pelo aluno, como processos inseparáveis, indissolúveis (2004, p. 24).

Mas esta questão não se esgota aí. Ainda, nos documentos da Rede Municipal de Ensino de Goiânia na definição das funções da escola, há uma influência da teoria histórico-cultural: a mesma é concebida a partir de uma concepção de formação de “sujeitos omnilateral em sua relação com o mundo do trabalho, e, portanto



tem como objetivo promover a aprendizagem humana” (GOIÂNIA, SME, 2002, p. 29). Como se pode ver, a escola é a instituição oficial responsável pela aprendizagem dos alunos, portanto tem que tomar uma atitude para mudar o quadro da exclusão escolar nas formas em que elas aparecem: repetência evasão e defasagem idade/série (Ib., p. 12). O seu objetivo deve ser ensinar a todos que têm o direito de aprender, sem distinção de raça, cor, gênero. LIBÂNEO (2003c, p. 5) considera que “democratizar o ensino é assegurar melhores níveis de aprendizagem a todos os alunos, é conseguir dos alunos sólidas aprendizagens para que possam enfrentar o mundo do trabalho, da cultura, da política.” Nos documentos da SME a escola é vista como um espaço de democratização do acesso à cultura:

Esse acúmulo de conhecimento sobre a educação, aliado ao avanço do processo de construção da democracia, tornou possível a compreensão de questões fundamentais para superação dos grandes conflitos da educação que configuram sua negação como direito. Uma dessas questões é o reconhecimento de que os educandos, independentemente de sua idade, portam um saber próprio de seu grupo e que deve ser considerado pela escola. Isso implica o respeito à cultura dos educandos e a constituição de uma escola ligada à prática social, ou seja, uma escola que não prepara para a vida, mas que é a própria vida (SME, GOIÂNIA, 2004, p. 27).

De acordo com a proposta da Secretaria, na escola o sujeito tem o acesso à cultura ao ser considerado o centro do processo de ensino: “é para ele que os conteúdos devem ser organizados e é ele que, com suas vivências, experiências, saberes, valores, é o ponto de partida desse processo” (Ib., p. 30). No documento parte-se do princípio de que o aluno é sujeito na construção de sua aprendizagem e, portanto deve ser o foco de toda a atenção por parte de todos no Sistema de Ensino. E a escola deve se organizar para que o coletivo se coloque à disposição da aprendizagem do aluno com o objetivo de “criar condições para que este cresça vivenciando e partilhando experiências comuns aos de sua idade”. (Ib., p. 30)

Quem organiza estas experiências? O professor representado pelo coletivo da escola. Nos documentos da SME, as atividades devem ser organizadas pelos professores a partir de uma decisão coletiva. (Ib., p. 36). Não há um perfil definido do professor que dê conta de resolver as situações apresentadas. Na proposta definem-se apenas as funções do professor dinamizador (Ib., p. 37). Para ARROYO (1999, p.152), não se pode definir o perfil do educador para uma escola organizada em ciclos. O professor, ao participar da construção da proposta, vai se resignificando enquanto mestre. Para este autor “não se trata de acrescentar novas incumbências a serem

treinadas previamente, mas de criar situações coletivas que propiciem explicitar e cultivar o papel, os valores e saberes educativos que cada educador já põe em ação em sua prática (...).”

Sobre essa ação do professor, a perspectiva do documento da Rede Municipal de Ensino de Goiânia é a de que seu trabalho não deve ser isolado. O ensino não pode ser ação individualizada pelo professor, deve ser compreendido na perspectiva do coletivo que planeja e coordena as atividades que os alunos realizam porque a escola é compreendida como um espaço de ações humanas entre sujeitos socioculturais. O trabalho do professor, portanto, se dilui no conceito de trabalho coletivo. Não é mais somente o professor de uma determinada classe o responsável pelo ensino aprendizagem dos alunos. A responsabilidade é da escola, a qual é materializada no coletivo:

A organização da escola a partir dos tempos da vida pressupõe um rompimento radical com a lógica individualista instaurada na sociedade atual. (...) Considera-se que o compromisso de possibilitar a aprendizagem dos educandos não se efetiva na ação isolada de cada professor em sua área de atuação, mas se dá de forma integrada: professores, coordenadores e diretores são responsáveis, coletivamente, pela implementação de ações, de metodologias que favoreçam a aprendizagem dos educandos em um contexto de diversidade (...) (GOIÂNIA, SME, 2004, p. 36).

Para colocar em prática estas propostas em relação à função do professor, a secretaria desenvolveu vários estudos e encontros e decidiu acrescentar ao coletivo da escola, o professor dinamizador, pois este era uma reivindicação dos profissionais da rede e seria um elemento a mais para proporcionar o sucesso do aluno. O professor dinamizador de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação tem o seu papel definido tendo em vista os seguintes objetivos:

(...) a garantia de condições de atendimento individualizado ao educando, de uma dinâmica de trabalho como a metodologia de projetos, além do desenvolvimento de projetos específicos direcionados à leitura e escrita e outras dimensões que forem julgadas necessárias. (...) um acréscimo a cada quatro turmas que de forma coletiva contribui com a construção de um espaço de aprendizagem proporcionado maiores alternativas de organização dos tempos e espaços escolares (Ib., p. 37 e 38).

Além da inclusão deste novo elemento para interagir com o professor referência, o antigo coordenador pedagógico com função fixa na Secretaria Municipal de Educação foi extinto dando lugar ao professor coordenador. É um processo democrático e coletivo no qual qualquer professor da escola pode se candidatar à função

de coordenador para ser eleito num pleito rápido e aberto. A coordenação é uma função dos professores do ciclo:

O processo de escolha possibilita uma melhor articulação entre o grupo, fortalece as relações democráticas dentro do espaço escolar e respeita o saber construído na prática docente na medida em que não restringe essa função a uma formação acadêmica específica, ou seja, tanto os pedagogos como os professores de área podem ser escolhidos para essa função dentro da escola (Ib., p. 40).

Observe-se que a função do coordenador é alterada na medida em que ele pode distribuir sua carga horária: “o coordenador distribui sua carga horária entre a coordenação pedagógica e a regência ao coordenar o processo pedagógico e auxiliar os demais professores” (Ib., p. 40).

A novidade desta organização é que o professor coordenador pedagógico coordena as discussões do grupo, sem impor qualquer idéia porque também faz parte do coletivo da escola. O coletivo escolar na proposta de ciclo na Rede Municipal de ensino de Goiânia é o responsável por planejar todas as ações que vão ser desenvolvidas dentro da escola: “é o coletivo que vai fazer o recorte dos conhecimentos a serem trabalhados na escola” em cada “fase de desenvolvimento” (Ib., p. 37). De acordo com a secretaria esse trabalho seria uma oportunidade para que o professor efetivasse em sua própria prática “uma ruptura com o trabalho individual e hierarquizado”. É esta idéia que orienta a proposta de ciclos. Para isso pensa-se numa nova concepção de currículo a ser desenvolvido na escola.

O currículo tem a ver com a teoria que o fundamenta, segundo SILVA “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (2002, p. 14). Outra idéia deste autor é de que estes conhecimentos ensinados orientam para a definição de qual tipo de ser sujeito queremos formar:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será as pessoas ajustadas aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizados nas teorias críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2002, p. 15).

Nos documentos da SME tenta-se a construção de uma definição de currículo compatível com a proposta de ciclos e a bibliografia básica da proposta

envolve autores como Krug, Hernandez e Ventura, Moreira, Arroyo e Lima. No documento consta o seguinte raciocínio:

(...) uma proposta curricular deve objetivar ações que possibilitem o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões: física, psíquica, cognitiva, afetiva, social, ética e estética. Portanto não há lugar para as prescrições, os modelos ou as listagens de conteúdos pré-estabelecidos a serem trabalhados em cada componente curricular (GOIÂNIA, SME, 2004, p. 50).

No mesmo documento o currículo é definido por LIMA como “o recorte do conhecimento humano acumulado que será trabalhado na ação educativa” (Ib., p. 50). Na proposta da Secretaria Municipal de Goiânia, para se determinar quais conhecimentos devem ser priorizados no currículo escolar, há uma diferenciação entre conhecimento humano e conhecimento formal a ser trabalhado pela escola. O conhecimento formal é aquele sistematizado pelas ciências ou o que a chamada cultura escolar elaborou a partir de seus postulados. O conhecimento humano engloba o conhecimento formal e os conhecimentos que permeiam o convívio social, o saber popular e sua riqueza fomentadora (Ib., p. 50). Segundo o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Goiânia, a educação escolar tem duas dimensões indissociáveis: a instrutiva e a formativa. As duas devem ser articuladas para que ocorra a formação humana. Como se pode perceber, a Secretaria condena a ênfase nos aspectos formais da atividade escolar. O seu Projeto Político Pedagógico orienta para uma nova maneira de focar os conteúdos, fato verificado através da seguinte crítica:

(...) a primazia nos enfoques livresco-conteudistas que pautou as diretrizes curriculares na organização escolar tradicional está relacionada com as noções vigentes que vinculavam ou vinculam, educação escolar com mercado de trabalho e com a sobreposição de uma cultura em detrimento de outras (Ib., p. 50).

Este tipo de educação é considerado limitado porque não apontam caminhos para uma educação cidadã, autônoma e emancipatória. (Ib., p. 50) Desta maneira, a escola na proposta de ciclos deve incluir em seu currículo práticas que contribuem com a formação humana dos indivíduos:

A educação, organizada em ciclos, deve promover a formação humana, incluindo os processos de comunicação através dos sistemas expressivos (movimento, atividades estéticas, como dança, teatro, mímica, desenho, grafismo, a linguagem enquanto sistema expressivo – literatura, poesia, etc.) e o desenvolvimento das linguagens simbólicas (a escrita, a linguagem matemática e as linguagens específicas de áreas do conhecimento como física, química, arquitetura, etc.) (Ib., p. 50).

Para que estas dimensões sejam articuladas o coletivo de ciclo tem que ter em mente que o currículo adquire uma nova dimensão:

(...) Assim, o conhecimento humano terá como referência, além do conhecimento formal sistematizado pelas ciências, ou que a chamada cultura escolar elaborou a partir de seus postulados, aqueles conhecimentos que permeiam em geral, o convívio social, o saber popular e sua riqueza fomentadora (Ib., p.50).

Desta forma, para atender a estas dimensões, a SME de Goiânia, de acordo com as diretrizes curriculares 2001/2004 (p. 39/47), organiza o ensino por objetivos.

Sobre as vivências e a sua importância no processo ensino-aprendizagem, está explicitado no documento o seguinte trecho: “(...) é importante para nossas vidas a convivência com pessoas da mesma idade, com as quais possamos partilhar, tanto as descobertas e experiências quanto os segredinhos e as brincadeiras próprias da idade” (Ib., p.6).

Desta maneira, a escola tem a função de organizar o espaço/tempo para o aluno efetivar a sua aprendizagem. Entretanto há um aspecto apontado pela própria secretaria como um empecilho para se efetivar essa flexibilização do espaço escolar: a concepção de educação dos educadores. A preocupação é expressa da seguinte forma: “parte dos educadores desconsidera a condição de sujeito dos alunos, distancia-se de sua realidade e de suas necessidades, o que torna o espaço educacional algo monótono, que tem a disciplina como um fim em si mesmo” (Ib., p.10).

Para atender a este objetivo da proposta de ciclos a secretaria espera que o professor comece a articular esquematicamente uma cultura do coletivo e a construir uma proposta democrática de educação, ensino e aprendizagem. Espera-se que haja uma alteração no pensamento do professor através das práticas de planejamento coletivo e democrático. É nesse sentido que a proposta se apresenta como uma boa alternativa ao sistema seriado: oferece aos professores a oportunidade de democratizar sua prática a partir de práticas de planejamento participativo. Assim como o aluno se constitui como sujeito da sua aprendizagem, o professor também tem a sua formação constituída no coletivo, pois no ciclo:

(...) o central é criar condições múltiplas de interação. A matriz pedagógica que embasa a organização por ciclos de desenvolvimento e formação é que ninguém se desenvolve, aprende essa arte isoladamente em espaços fechados, em vivências reduzidas, mas em

convívio e interação com os semelhantes (ARROYO, 2001, p. 66 apud SME, 2004, p. 36).

A condição para o professor constituir seu pensamento e mudar seus esquemas mentais incorporando novas aprendizagens e conseqüentemente aprendendo a ensinar através das vivências com o outro, ou em interações sociais, valorizando as decisões coletivas, seria ele mesmo incorporar a necessidade de atividades coletivas a partir de um trabalho coletivo no planejamento das atividades pedagógicas. Atribui-se ao pedagógico e à mudança na organização da escola a partir dos tempos de vida, o papel de transformar as práticas tanto dos alunos quanto dos professores.

Em relação a avaliação pode se dizer que há alterações significativas. Na proposta da Rede Municipal de Ensino de Goiânia a não reprovação tem como razão principal a organização do espaço/tempo escolares e por objetivo favorecer a aprendizagem e desenvolvimento humano, respeitando os ritmos e os tempos diferentes de aprendizagem de cada educando. HOFFMANN (2004, p. 41) afirma que “o tempo da avaliação é decorrente de suas demandas e estratégias de aprendizagem e não dos cursos das atividades inicialmente previstas pelos professores”. Desta forma o processo avaliativo para a SME precisa ser reorientado e se apresenta com as seguintes características:

a) Diagnóstico: tem por objetivo a identificação no processo ensino aprendizagem, dos avanços, potencialidades e dificuldades (...); b) Investigativo: visa levantar dados e mapear para a compreensão do processo de aprendizagem do educando - uma forma é o diálogo com os educandos(...); c) Processual: por entender-se que os acontecimentos na escola assim como em toda vida humana, são históricos(...); d) Dinâmico: utilizando diversos e diferentes instrumentos e buscando a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar no seu processo; e) Qualitativo: buscando identificar as aprendizagens significativas para o contexto social cultural e político em que se inserem os educandos; f) Contínuo: realizado durante todo o tempo; g) Descritivo: garantindo dados qualitativos da avaliação que os números não dão conta e por possibilitar, também, a apresentação de detalhes significativos da formação do educando (...) (SME, 2004, p. 63).

Entretanto a preocupação com o processo de avaliar não se limita ao que está na proposta. A avaliação é um dos aspectos mais problemáticos do Sistema de Ensino porque como diz HOFFMANN está atrelada a “uma questão ética”. Uma avaliação fundada apenas nos produtos não resolve, isso já está perfeitamente comprovado. Segundo HOFFMANN (2004, p. 41) “novas medidas em avaliação afetam sobremaneira os sentimentos das pessoas envolvidas, por tratar-se de uma atividade ética, embasada em juízos de valor. Daí porque não se pode discutir avaliação pelos

seus meios, mas pelos fins que a justificam”. O aspecto ético indica que pensar uma forma adequada de avaliação implica pensar numa boa prática de ensino. Se se limitar a fazer críticas às formas de avaliar sem compreender que a mesma está inserida no processo de ensino-aprendizagem não será possível avançar. Quando se pensa em avaliação de forma séria pensa-se também no que seria um bom ensino e uma aprendizagem adequados. Não se pode cogitar uma avaliação separada do entendimento do que é aprender, de como se aprende e quais resultados se têm a partir de uma aprendizagem adequada. De acordo com HOFFMANN (2004, p. 41), na avaliação “o professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem”. O debate em torno da avaliação na última década segundo esta autora aponta “para a organização de experiências educativas desafiadoras, promovendo e favorecendo a evolução dos alunos, mas respeitando tempos e percursos individuais”. Este é o aspecto frágil da proposta. Como vimos através da pesquisa de FIGUEIREDO (2002) aconteceram seminários de discussão sobre avaliação durante a gestão 20001/2004, entretanto a parte pedagógica foi deixada de lado. As discussões giraram em torno da avaliação como se o fim fosse mais importante que o meio, ao passo que o processo-ensino aprendizagem pressupõe a avaliação com um dos seus elementos, não o único. O problema da não aprendizagem não pode ser discutido a partir do sistema, mas das formas e dos modos como se conduzem as aprendizagens.

Outras questões pertinentes à avaliação aparecem na proposta. Através da análise dos documentos da secretaria percebe-se, no que diz respeito aos avanços e a progressão nos Ciclos de Formação, nas Diretrizes Curriculares elaboradas na gestão 1997/2000, há um item sobre o assunto especificando as funções do conselho de ciclo e dando-lhe poderes de decidir se o aluno vai avançar ou não, que posteriormente foi abolido pela gestão 2001/2004:

No sentido de auxiliar as discussões na escola sobre essa questão, apresentamos possibilidades de encaminhamentos: - Avanços: os alunos poderão avançar dentro dos ciclos ou de um ciclo para outro, conforme decisão dos professores (...), alunos que ao final do ciclo não alcançaram os objetivos propostos, após análise de cada caso pelo Conselho de Ciclo poderão permanecer no mesmo. Este Conselho avaliará também o desempenho de cada professor, bem como apontará diretrizes para a elaboração de um plano específico para o atendimento desses alunos, com o objetivo de proporcionar-lhes

condições de superação de suas dificuldades no decorrer do ano” (GOIÂNIA, SME, 2000, p. 69)<sup>11</sup>.

Todas estas questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e aos objetivos da escola, currículo, metodologia, organização da escola, avaliação e papel dos professores tem a ver ou dependem da organização do espaço tempo na escola. Como esta é uma das questões que envolvem muitas discussões, iniciar-se-á pela discussão do espaço-tempo ao longo dos anos e como a escola se organiza nessa perspectiva.

### *O espaço/tempo na perspectiva dos ciclos: dúvidas e impasses*

A proposta de ciclos esta assentada também na idéia de reorganização do espaço tempo no contexto escolar. Esta é, entretanto, uma discussão que perpassa a discussão de sistemas de ensino. Ao longo dos anos, as mudanças na educação começaram a envolver essas questões. “O tempo escolar é uma construção histórica e cultural, um tempo social vinculado à constituição da infância como classe de idade cuja identidade se associa ao tempo de ir à escola” (SOUZA, 1999, p.129). Segundo a autora, a partir da criação dos sistemas educacionais é que se pensou na organização do tempo escolar. Esta mesma autora afirma que: “os tempos da escola são marcados por ritmos e regularidades, pelo tempo de longa duração (a obrigatoriedade escolar) e pelo tempo de curta duração (o ano letivo, a jornada, os horários de aulas” (Ib. p. 129)

Na escola o tempo se “constitui um dispositivo de organização escolar”, tanto no aspecto econômico quanto pedagógico. Em relação ao aspecto econômico, de acordo com SOUZA (Ib.) há uma relevância para o processo de separação entre a “infância e adolescência e o tempo do trabalho”. Em relação ao aspecto pedagógico estão envolvidas as questões de “hábitos de pontualidade, ordem e aproveitamento máximo do tempo e a disciplina”. Não discutimos aqui a formação do indivíduo a partir do tempo escolar, mas, como a flexibilização ocorre no sistema de ciclos.

O tempo de longa duração é inalterável, pois diz respeito às políticas de organização em contextos maiores. O tempo de curta duração quanto ao ano letivo também permanece inalterável. Já o tempo escolar quanto aos aspectos disciplinares é que são passíveis de mudanças através de uma reforma no âmbito do sistema de ensino. São nestes últimos que vamos nos ater, pois no capítulo I, no item que trata das

---

<sup>11</sup> De acordo com o documento das Diretrizes Curriculares, foram decisões originadas de reflexões e discussões sobre a avaliação, realizadas no 1º semestre de 1999, no Fórum Deliberativo do I Seminário da Avaliação da Rede Municipal de Goiânia. (GOIÂNIA, SME, 2000, p. 69).



reformas, já mostramos as tentativas de flexibilização através dos debates realizados no passado. Também não vamos discutir as horas diárias de permanência do aluno na escola. O mais importante na idéia de ciclo é o que está sendo realizado pelo aluno e como as atividades são organizadas enquanto ele permanece na escola. O conceito aqui explicitado sobre o tempo escolar na modalidade de ciclos foi escolhido por ser um dos mais conhecidos, já citado no capítulo I, mas que vale a pena lembrar:

(...) o ciclo pressupõe a ordenação dos conhecimentos (conteúdos escolares) em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências, estilos e ritmos de aprendizagem, sem impedir que o professor e a escola percamos de vista as exigências da aprendizagem postas para cada nível de ensino (BARRETTO apud FUSARI, 2001, p. 6).

O tempo na proposta de ciclos está inteiramente ligado ao processo de ensino e aprendizagem, pressupondo também uma reorganização do espaço escolar. De acordo com FREITAS (2004, p. 15) o ciclo está ligado a uma “postura progressista, que vê a escola como um espaço transformador e que para tal, deve ser igualmente transformador em suas finalidades e em suas práticas, em seus espaços de gestão e em seus tempos de formação”.

De acordo com SOUZA (1999, p. 137) “a ordenação minuciosa do emprego do tempo revela o sentido estrutural que ele adquire na racionalização curricular”. Realmente, a estrutura de ciclos é proposta em contraposição à estrutura curricular tradicional, em que as disciplinas são organizadas por matérias de estudo e os professores têm apenas a função de “ministrar os conhecimentos sistematizados já organizados e previamente estabelecidos” (SME, Goiânia, 2004, p. 54).

Outra autora que especifica melhor essa relação entre a organização do espaço/tempo para efetiva melhoria da aprendizagem é DALBEN (2004, p. 220). De acordo com esta autora “o ciclo apresenta uma perspectiva mais alargada de tempo apostando na criação de possibilidades mais estruturais de aprendizagens significativas”.

A reorganização do espaço tempo passa pela flexibilização curricular em que os educandos terão mais tempo e maior possibilidade de aprendizagem. No documento da SME, inclui-se ainda para maior aproveitamento do espaço/tempo, o professor dinamizador que propiciará ao coletivo organizar um espaço de aprendizagem adequados ao projeto em questão. Assim, dá-se mais tempo para o professor referência estudar e planejar atividades que atenda o seu aluno tanto na sala quanto

individualmente. Nesse caso, o tempo de aproveitamento escolar do aluno é maior, porque ele tem mais pessoas a seu dispor. Uma das conseqüências na reorganização do espaço tempo é a proposta de que todos os professores tenham um mesmo tempo de trabalho com um mesmo número de horas destinadas ao estudo/planejamento/atendimento individual e que o aluno tenha as suas necessidades consideradas durante as aulas. LIMA define bem esta questão do tempo na proposta da SME (GOIÂNIA, SME, 2004, p. 30):

Educação por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, “dar mais tempo para os mais fracos”, mas, antes disso, é dar o tempo adequado a todos.

A suposição que se faz a partir daí é de que os espaços escolares passem a ser organizados segundo a perspectiva da aprendizagem. Então, faz sentido a organização dos reagrupamentos no ciclo. A proposta da SME apresenta os reagrupamentos com uma dimensão formativa com os seguintes objetivos:

(...) romper com tempos e espaços rígidos que, historicamente, impediam tanto o movimento do ensinoaprendizagem (sic) como, também, mantinham um futuro sem horizonte para aqueles que iam ficando para trás, ao longo de sua trajetória, por causa da reprovação/retenção.

Desta forma justifica-se a proposição de dar o tratamento adequado a todos, mais precisamente, considerando as diferenças em conformidade com a proposta de ciclos, a justificativa é de que todos são capazes de aprender, basta a escola organizar espaços diferentes de aprendizagens respeitando os ritmos dos alunos. A SME (Ib., p. 42) ainda reforça esta proposição:

Nesse sentido, a escola cria novas formas de organizar os grupos de educandos para dar-lhes a oportunidade de aprender com outras metodologias, em outros ambientes, com outros professores, através de outras atividades e materiais, diferentes daquilo que já foi realizado cotidianamente.

A implicação disso é que os alunos não têm um tempo definido para concluir um determinado conteúdo, um ano, por exemplo, como no seriado, mas tem três anos em cada ciclo para transitar em diferentes espaços, com diferentes estratégias, sob diferentes direções. Não há um professor específico responsável pela aprendizagem dos alunos do ciclo, mas, um coletivo que participa de todos os reagrupamentos. E os alunos têm a oportunidade de participar de certa mobilidade dentro do espaço/tempo definido pelo coletivo. A mobilidade do aluno nos constantes reagrupamentos é que diferenciam o ciclo das séries. O aluno não permanece num espaço fixo até o final do

ano letivo como nas séries. De acordo com as suas necessidades, em função de dificuldades de aprendizagens ou não, ele participa de um ambiente de aprendizagem flexível.

Outra questão inserida na idéia do espaço/tempo no documento reformulado no Projeto Político Pedagógico aprovado pela resolução n. 214 de nove de dezembro de 2004 se refere à progressão dos alunos:

Os educandos que não alcançaram os objetivos propostos serão estudados no conselho de ciclo tendo como base os registros do trabalho realizado durante todo o ano e o ciclo (três anos), os avanços, as dificuldades e as ações implementadas durante todo esse período para a superação das dificuldades pelos educando e a partir desse estudo, torna-se possível propor um projeto de acompanhamento individualizado para tais educandos seguirem seus pares de idade, sem prejuízo das aprendizagens relevantes para sua formação (Ib., p. 64).

Nesta proposta, atribui-se ao Conselho de Ciclo a função de construtor das propostas de recuperação do aluno, portanto o mesmo se constitui num espaço para repensar o processo ensino-aprendizagem:

(...) o Conselho de Ciclo se constitui em uma das instâncias fundamentais no processo de avaliação. Configuram o momento de encontro entre os profissionais atuantes no ciclo, os educandos e seus pais, para socialização das informações reunidas ao longo do processo avaliativo. Desse encontro resulta a possibilidade de análise do processo e o planejamento e/ou redimensionamento da ação pedagógica e educativa (Ib., p. 65).

De acordo com a proposta a reprovação é eliminada, não podendo reter em hipótese alguma para não impedir o desenvolvimento do educando junto com os seus pares.

De acordo com VEIGA (2004, p. 78), “a reprovação, ou não, do aluno é um dos temas mais polêmicos desde a implantação e a adaptação dos ciclos”. No documento aparece a orientação:

Não deve haver rupturas dentro de cada ciclo ou entre ciclos, já que o foco está no educando /sujeito e nas diversas ações pedagógicas que viabilizem a aprendizagem e o coletivo de educadores deve planejar e programar no sentido de serem alcançados os objetivos estabelecidos (...) (GOIÂNIA, SME, 2004, p. 64).

A avaliação, portanto, está relacionada ao espaço/tempo escolar. O que se percebe neste processo de implantação do sistema de ciclos é que há na proposta reformulada, a partir da gestão 2001/2004, um novo entendimento de que se deve efetivar a avaliação como processo e a SME orienta a matrícula por idade.

## CAPITULO II

### BUSCANDO COMPREENDER A EFETIVIDADE DO SISTEMA DE CICLOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Expusemos anteriormente, através de análise de diversos documentos oficiais e de várias pesquisas realizadas por diferentes autores, a concepção do sistema de ciclos implantado em alguns Estados e capitais, destacando a experiência da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Isso foi necessário para compreendermos o alcance das mudanças que se efetivaram nas reformas dos sistemas de ensino e, também, para se ter um parâmetro de análise do objeto de estudo desta pesquisa que é a concepção de ensino-aprendizagem das professoras. O presente capítulo refere-se aos resultados da pesquisa realizada em duas escolas municipais. Iniciamos com a abordagem e os procedimentos utilizados. Em seguida, após a caracterização das escolas e das professoras, apresentaremos os passos do desenvolvimento da pesquisa (horas de observação, situações observadas, diário de campo; entrevistas e questionários, etc.).

O objetivo desta pesquisa é o de saber o grau de efetividade da implantação dos ciclos nas escolas e nas salas de aula em relação aos objetivos propostos pela Secretaria Municipal de Educação e, particularmente, captar a concepção de ensino e aprendizagem das professoras das duas escolas.

O motivo mais próximo para a realização desta pesquisa é saber de fato como está sendo incorporada a concepção de ensino e aprendizagem pelos professores e se as atividades de ensino desenvolvidas correspondem às concepções implicadas na proposta de ciclos da SME. Sabe-se que há indícios de descontentamento de pais e professores e profissionais da educação em relação ao sistema adotado, cujas insuficiências têm se refletido na fragilidade das aprendizagens das crianças.

Depoimento dado pelo Presidente do Conselho Municipal de Educação colhido na imprensa diz o seguinte:

Os professores não tiveram qualquer preparação para se adequar ao sistema de ciclos. Por falta de instrução, em muitos casos os professores não entenderam corretamente como substituir a avaliação formal pela avaliação informal, sem provas. Desta forma, os pais também sentem resistência, não foi explicado para eles o que é este sistema (Tribuna do Planalto, 2004, p.5).

Neste depoimento o Presidente do Conselho Municipal de Educação ainda ressalta que há a questão da superlotação nas salas de aula que impossibilita ao professor acompanhar a evolução do seu aluno e conseguir fazer com que ele recupere junto com a turma.

Em relação a esta crítica, a Secretária Municipal de Educação se defende com outra, direcionada às instituições de ensino:

Temos cursos durante o ano inteiro e muitas vezes as vagas não são preenchidas. O que acontece é que nossos professores estão passando por uma mudança muito radical. Eles aprenderam na universidade a lidar apenas com o sistema seriado. “Os ciclos sequer são discutidos nas instituições de ensino” (Ib., p. 5).

Não há dúvidas de que entre os objetivos da proposta de organização do ensino por ciclos, da SME de Goiânia, consta a melhoria da qualidade de ensino, formação de alunos cidadãos. Então, pergunta-se: até que ponto os objetivos esperados pela SME em relação concepção de ensino e aprendizagem foram efetivamente postos em prática na escola e nas salas de aula?

O Sistema de Ensino Municipal, por meio de documento orientador, propõe que a escola e os professores ressignifiquem o espaço escolar indicando que devem alterar suas práticas considerando as idades dos alunos (Cf. Goiânia, SME, 2004, p. 35). As alterações na prática da escola e do professor partem do seguinte princípio:

(...) priorizar a organização de espaços de vivências e aprendizagens próprias para cada tempo da vida, tendo em vista que “a inserção na cultura, na socialização, o aprendizado acontecem em tempos diferentes da vida, em ciclos de desenvolvimento (Ib., p. 35).

Isso pressupõe a mudança efetiva no processo de ensino e aprendizagem que devem ser ressignificados pela professoras. Essa premissa parte do princípio de que a escola deve prover condições e atividades para que o aluno se desenvolva, respeitando o seu ritmo, pois a criança que não aprende hoje poderá aprender amanhã. Conseqüentemente, é necessário dar mais tempo a ela para que aprenda, porque há vários níveis de desenvolvimento. No caso da alfabetização, por exemplo, esta não

ocorre para todos em um ano como propõe o sistema seriado. A criança precisa ter mais tempo para se alfabetizar.

Disso decorre a necessidade de que se organize o trabalho pedagógico em prol da valorização do ritmo de aprendizagem dos alunos, da organização do ensino por agrupamentos e por idade. A proposta sugere mudança no foco de aprendizagem, isto é, passa-se a concentrar as ações no aluno como sujeito de sua aprendizagem, sendo que dessa mudança derivam outras tais como: alteração no currículo de forma que este venha a atender as necessidades da criança, organização de um coletivo da escola composto por diretores, coordenadores e professores e o reagrupamento que se efetivará através da organização dos tempos, espaços e práticas para a aprendizagem, ou seja, o reagrupamento dos educandos como ação pedagógica. E ainda a reestruturação dos tempos escolares com horário de estudo para o professor e de outras atividades pedagógicas que não a de ensino (GOIÂNIA, SME, 2004, p. 35-44).

Como vimos anteriormente, a SME parte do pressuposto de que a aprendizagem é responsabilidade coletiva e não se efetiva “na ação isolada de cada professor em sua área de atuação”. O compromisso deve ser de toda a comunidade escolar de forma integrada, de modo que “professores, coordenadores e diretores são responsáveis, coletivamente, pelas ações, de metodologias que favoreçam a aprendizagem dos educandos num contexto de diversidade” (Ib., p. 36).

A mudança da organização seriada para ciclos está diretamente ligada à instituição escolar, pois se espera que com mudanças no trabalho pedagógico da escola afuniladas no trabalho do professor ocorrerá o sucesso do aluno. A defesa do sistema organizado por ciclos se dá em virtude de que estas mudanças envolvem a concepção de ensino aprendizagem que o professor traz consigo de maneira que estas mesmas mudanças geram outras como conseqüências, tais como: atividades com ensino que busquem estabelecer para o professor o papel de mediador, prevalência da qualidade sobre a quantidade em relação aos conteúdos, flexibilização dos espaços/tempos escolares, aulas inovadoras com atividades “construtivistas” e grande importância à socialização da criança, além de uma concepção de avaliação que se centre nos processos, não nos resultados. São estas as bases teóricas da reorganização do sistema por ciclos nesta gestão. Portanto, a nossa indagação é como isto foi efetivado nas escolas, e se foi em que grau se deu?

Para buscar respostas a essas questões, procedeu-se ao estudo dos documentos oficiais, a observações da escola e de aulas, à aplicação de questionários e entrevistas tendo em vista saber se há coerência teórica na proposta; se as teorias propostas para justificar a adoção de ciclos têm correspondência com o currículo, a metodologia indicada e o papel do professor, a organização da escola e o sistema de avaliação; se as professoras têm domínio suficiente da teoria, principalmente em relação à aprendizagem e desenvolvimento, e se aplicam as metodologias propostas; se as atividades docentes estão compatíveis com a proposta; se há adesão das professoras.

Para a análise da proposta de ciclos, consideramos a categoria concepção de ensino e aprendizagem e incluímos alguns elementos constitutivos da proposta da SME que vamos denominar subcategorias com o objetivo de perceber como o professor entende o processo de ensino e aprendizagem e como vivencia a proposta de ciclos, que são: objetivos da escola, currículo, metodologia, organização da escola, avaliação e papel dos professores.

Para orientar as observações da escola e de aulas escolhemos verificar as atividades didáticas desenvolvidas pelas professoras, a organização da sala de aula e da escola.

Nas entrevistas foram coletadas as opiniões das professoras sobre aprendizagem, papel do professor, atividades que desenvolvem na sala de aula e na escola (incluindo o coletivo), dificuldades com o trabalho pedagógico, com o objetivo da escola e com os pontos positivos e negativos dos ciclos.

#### 1. Abordagem metodológica e procedimentos de pesquisa documental e de campo.

A presente pesquisa teve como ponto de partida uma abordagem qualitativa, utilizando os procedimentos observação, análise de conteúdo e entrevistas. Optamos por essa abordagem em função da natureza da pesquisa que necessitava de elementos da realidade da escola para confirmar ou refutar as hipóteses que postulamos inicialmente. A pesquisa utilizou o procedimento da observação dentro de uma abordagem que se aproxima das pesquisas do tipo etnográfico. Isso foi possível em virtude de que foi empreendido um estudo de campo tendo como foco uma descrição e um estudo das práticas pedagógicas especificamente relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. Assim, justificamos a opção metodológica utilizando a quinta

característica da pesquisa etnográfica apontada por ANDRÉ (2003, p. 29) sobre a qual ela escreve:

A quinta característica da pesquisa etnográfica é que ela envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. Como se dá esse contato? Primeiro não há pretensão de mudar o ambiente, introduzindo modificações que serão experimentalmente controladas como na pesquisa experimental. Os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista.

Assim, os instrumentos de pesquisa escolhidos justificam a alternativa metodológica tendo em vista a necessidade de se coletar dados através de observações de campo, entrevistas com as professoras pesquisadas, em conexão com a análise dos documentos da SME. Sobre a observação, FRANCO (2003, p.12) afirma: “a observação é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência”.

Considerando a importância das observações de campo foram feitas observações nas salas de aula, mas também na escola enquanto organização, verificando as reuniões de estudo e do Conselho de Ciclo, o processo de planejamento, as interações entre os professores.

Para o cotejamento das cenas observadas com o conteúdo da Proposta Pedagógica da SME, foi utilizada a análise de conteúdo. A análise da Proposta foi considerada necessária por tratar-se de um documento orientador das ações da SME, que expressa concepções que envolvem o processo de ensino e aprendizagem (nosso objeto de estudo), sendo portador de intencionalidades. De acordo com Bardin (apud FRANCO, 2003, p. 20) “a análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens...” Ao propormos a análise da proposta, questionamos sobre o que diz, a quem diz, como diz e com que intencionalidades.

Dessa forma, para realizar a análise das práticas dos professores e verificar se todas as ações e mudanças propostas pela Rede Municipal de ensino foram efetivadas nas escolas e se as professoras, coordenadoras e diretoras pesquisadas estão trabalhando de acordo com a proposta do ciclo e alteraram sua concepção de ensino e aprendizagem, postulamos a análise do conteúdo da proposta juntamente com a



pesquisa de campo caracterizada por observação direta e por entrevistas. Com base no conteúdo da proposta da Rede Municipal passou-se a definição das categorias de análise. Após isso, foi realizada a análise dos dados contidos nas observações, nas entrevistas dirigidas e em duas entrevistas gravadas, pois de acordo com FRANCO, “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (2003, p. 13).

A análise partiu da idéia de que um sujeito pode expressar-se de diferentes maneiras e estas devem ser captadas pelo interlocutor/pesquisador de forma que através destas expressões seja possível perceber, como afirma VARLOTA:

(...) os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve (VARLOTA, apud Franco, 2003, p. 13).

Consideramos que a situação ou a forma como o sujeito se expressa está vinculada ao seu contexto, portanto foi necessário estar atento ao discurso, isto é, ao conteúdo do discurso do sujeito pesquisado e até mesmo ao silêncio e avaliá-lo no seu contexto.

Foi o que se observou numa das escolas em que a voz do silêncio gritava como que para indicar as insatisfações dos sujeitos pesquisados. Seguramente a mensagem contida no silêncio do sujeito pode indicar muitos elementos para a análise do objeto de pesquisa. Desconstruir a mensagem silenciosa é algo muito trabalhoso.

Em uma pesquisa é preciso, no momento da observação, verificar a complexidade das relações sociais que se concretizam no ambiente pesquisado. Situar o sujeito no contexto da pesquisa é muito importante para a validação do conteúdo das mensagens e das situações observadas. Assim, buscou-se compreender as situações do cotidiano considerando que essas situações ocorrem em determinado ambiente (situações, espaços temporais específicos) e no longo de certos campos de interação pessoal e institucional. (FRANCO, 2003, p. 14)

Reiteramos a importância da observação, já que ela é o instrumento indicado quando se deseja estudar fatos ou comportamentos que ocorrem em determinado contexto ou instituição (Vianna, 2003, p.15). Foi um elemento importante neste trabalho porque atendeu a um critério essencial desta pesquisa que foi o de saber se realmente o professor estava compreendendo a proposta do ciclo e se realizavam as

atividades da forma em que eram previstas, em relação ao processo de ensino e aprendizagem. A observação da distância entre o real e o planejado pela própria escola possibilitou descobrir a zona de desenvolvimento proximal do professor.

Além da observação, outro instrumento que contribuiu muito foram as entrevistas. Foram observadas no campo de pesquisa onze profissionais, (seis na escola Primavera Um e cinco na Escola Primavera Dois) das quais dez foram entrevistadas, sendo nove professoras e uma coordenadora pedagógica. É importante observar que duas destas entrevistas foram gravadas. A coordenadora da Escola Primavera Dois não quis ser entrevistada, mas aceitou uma conversa informal que foi devidamente registrada em um dos relatos. Como já mencionamos anteriormente, nas duas escolas a estrutura humana é composta de uma diretora, uma coordenadora pedagógica, professor-dinamizador e os professores-referência, que são os que assumem a classe. Além destes têm as merendeiras, os porteiros - serventes e funcionários administrativos. Na escola Primavera Um havia duas professoras dinamizadoras em função do número maior de agrupamentos.

As entrevistas foram instrumentos bastante válido para a constatação do entendimento dos professores sobre o que consideram ser um bom ensino e uma boa aprendizagem, além de possibilitar uma verificação da diferença entre o discurso e a prática dos professores. As entrevistas foram realizadas da seguinte forma: utilizou-se para subsidiá-la um questionário prévio. As professoras responderam na presença da pesquisadora sendo que, a medida que as perguntas iam sendo feitas respondiam e eram anotadas as suas respostas. Somente duas pessoas das escolas pesquisadas aceitaram gravar a entrevista: uma professora da escola Primavera Um e a coordenadora da Escola Primavera Dois.

Através das entrevistas analisamos também o trabalho coletivo da escola, a forma como se deu a formação do professor e o andamento do trabalho pedagógico. Muitos apontaram nas entrevistas que o individualismo é das dificuldades maiores no relacionamento dos professores no espaço educativo. Os professores pesquisados, principalmente os da Escola Primavera Um reiteraram bastante esta questão do individualismo presente nas relações na escola.

O sistema de ciclos na SME funciona da seguinte forma: O ciclo I contempla alunos de 6 a 8 anos, o ciclo II reúne alunos de 9 a 11 anos e o ciclo III atende

os de 12 14 anos ou mais, com uma duração de três anos cada. Preferimos observar e entrevistar, em cada escola, a professora que assumia a última etapa do ciclo I, que na escola era denominada de turma C. O propósito da escolha da etapa “C” se deu em virtude de que nessa etapa, neste agrupamento seria possível visualizar se havia a mobilidade indicada pelos ciclos. O que queremos dizer é que na última etapa dos ciclos os alunos já devem estar alfabetizados, quando não estão, a proposta de ciclos sugere que continue mobilidade em função dos interesses e necessidades dos alunos. Sendo assim o objetivo desta pesquisa também seria captar a concepção de ensino aprendizagem através das atitudes em relação a essas crianças. A escolha da turma C se deu, portanto, pela intencionalidade, em perceber também como as professoras estavam lidando com a demanda dos alunos que ainda não conseguiram se alfabetizar mais com o intuito de assimilar a concepção de aprendizagem contidas na formas de organização dos agrupamentos. Também não seria possível pesquisar todas as turmas em função de que no mesmo horário estaria em duas escolas, pois o ciclo I nestas escolas era oferecido apenas no turno vespertino.

## 2. Caracterização das escolas e das professoras.

As duas escolas foram escolhidas conforme indicação de duas profissionais de uma das unidades regionais de ensino pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Segundo essas técnicas, essas duas escolas seriam as que melhor efetivavam o trabalho com ciclos. Para facilitar a pesquisa e manter os profissionais e escolas no anonimato, optamos por denominar as escolas de Escola Primavera Um e Escola Primavera Dois.

### *Escola Primavera Um*

Esta escola está situada num bairro de classe média baixa e oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental – Ciclos I e Ciclo II. É uma construção antiga, com nenhum atrativo estético. Há uma sala para a coordenadora e outra para os professores, onde se encontram à hora do recreio e para reuniões e estudo. A secretaria da escola tem duas funcionárias. A escola conta, também, com duas merendeiras e quatro porteiras-serventes.

O prédio dispõe de nove salas de aula, uma delas ocupada como sala de leitura, também chamado “cantinho da leitura”. Por ocasião da pesquisa, estava sendo

construída uma biblioteca com recursos do Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE) e de doações de material de construção pela comunidade. Há também uma quadra de esportes, sem cobertura, onde os alunos realizam atividades com as professoras de Educação Física. Não há salas de vídeo, não há salas de computadores e nem muito espaço para os alunos terem recreio com segurança. Percebe-se que a estrutura física não contempla a proposta.

Também funciona nos turnos matutino e vespertino. Com a implantação do sistema de ciclos, houve alteração das denominações usuais. Ao invés de séries, há os agrupamentos. Dessa forma, temos o Ciclo I, que no documento contempla alunos de 6 a 8 anos, mas que na realidade da escola os professores fazem a correspondência, alfabetização, 1ª. e 2ª. Séries.

De um total de 365 alunos, 165 estão no matutino, distribuídos no ciclo II e 203 estão no turno vespertino, (o turno pesquisado). Neste turno funcionam oito salas de aulas, a saber: duas de Educação infantil e seis turmas do Ciclo I, distribuídas em agrupamentos A, B e C ou 1ª, 2ª e 3ª etapas. Neste turno trabalha doze professores e um professor-coordenador, um coordenador de turno, além do diretor que atende aos três turnos. A pesquisa foi realizada no turno vespertino, no qual pesquisei dois agrupamentos denominados de turma C.

Os professores são distribuídos da seguinte forma: dois professores dinamizadoras que se revezam nas turmas, dois professores de Educação Física e oito professores-referência que se mantinham fixos em um determinado agrupamento. Normalmente cada turno tem um dinamizador, mas como esta escola tem oito turmas adquire o direito de ter mais um dinamizador. Desta forma, cada agrupamento no geral conta com quatro professores: o professor-referência (que passa mais tempo com a turma), dois dinamizadores que se revezam. Nos agrupamentos pesquisados, as professoras dinamizadoras se revezam nas terças-feiras e quintas-feiras juntamente com o professor de Educação Física que trabalha com os alunos em tempos definidos de 50 minutos em dois dias da semana. Um dos professores de Educação Física estava de atestado médico, o que impossibilitou o contato com ele durante a pesquisa.

Conforme mencionado anteriormente, havia duas turmas agrupamentos “C”, com 29 alunos por sala, e nestas classes foram feitas as observações mais

sistemáticas. Os alunos entravam para o início das aulas, no período vespertino, às 13h e saíam às 17h20minh.

Foram observados dessa Escola cinco professores identificados com números de um a cinco, conforme consta nas entrevistas. O coordenador foi observado em seu trabalho e com ele não foi realizada entrevista dirigida tal como se fez com outros professores, mas em uma conversa mostrou a sua forma de pensar a educação e a maneira como conduzia seu trabalho, também não aceitou dar uma entrevista gravada. Sua identificação é feita referindo-se a função.

Nesta escola, foram observadas cinco professoras, designadas aqui de Professora Um, Dois, Três, Quatro, Cinco e Seis. As professoras Um e Dois são professoras-referência, a Três e Quatro são Professoras dinamizadoras, a Cinco é Professora de Educação Física.

De maneira geral observamos pudemos encontrar nas através das entrevistas alguns dados que são também importantes para a análise. Dentre as professoras e coordenadoras pesquisadas nas duas escolas cabe ressaltar que através das entrevistas pudemos perceber os seguintes dados: em relação ao tempo de magistério há uma variação de três a trinta e oito anos. Sendo uma com trinta e oito anos de profissão, outras, com vinte e nove, vinte e seis, vinte, dezenove, doze, sete, seis, cinco e três anos respectivamente. Sendo que destas, três professoras atuam desde a implantação do sistema de ciclos, duas atuam há cinco anos, três atuam há quatro anos e duas atuam há três anos.

Cem por cento das professoras e coordenadoras pesquisadas nas duas escolas têm Curso superior, sendo que uma das professoras da Escola Primavera Dois tem o curso de Mestrado em Educação.

Das professoras pesquisadas cinquenta por cento delas não trabalham em outros turnos, trinta por cento trabalha num outro turno em escolas particulares e vinte por cento dobram carga na Prefeitura de Goiânia.

Das dez professoras pesquisadas, noventa por cento receberam orientação da secretaria, e entre as quais apenas uma não deu a entender que as informações foram superficiais e dez por cento diz não ter recebido nenhuma orientação.

A Professora Um tem 29 anos de profissão e curso superior de pedagogia. Trabalha na escola há quatro anos nos ciclos Não trabalha em outro local. A

professora não mostrou o caderno de plano de aulas. Consegui ter acesso apenas a uma lista de conteúdos que deveriam ser trabalhados no semestre, mas estava escrito a lápis e num rascunho. Não me pareceu que planejasse as aulas previamente. Quando chegava à sala de aula procurava algum exercício para trabalhar com os alunos no livro e só então começava a aula. Sempre nos dias observados improvisava exercícios. Quando entrava com os alunos em classe os mesmos estavam sempre agitados. Ela sentava-se e só se levantava quando dava o sinal. De sua cadeira ela comandava a turma, sempre muito agitada. Às vezes se levantava quando tinha que passar algumas continhas no quadro ou quando verificava se alguém estava fazendo a tarefa. Mandava os alunos responderem no caderno e depois eles faziam filas na sua mesa para terem os cadernos corrigidos. Demorava muito tempo nesta correção. Gritava muito e batia na carteira com o apagador sempre que a conversa aumentava. Reclamava o tempo todo do cansaço. Sentada, ela lia histórias para os alunos e quando explicava a tarefa do livro, continuava na mesma posição. À medida que os alunos iam terminando a tarefa ela os colocava para fazer cópias de textos do livro didático no caderno. Verifica-se que essa professora tem o estilo mais tradicional de docência, conforme caracterização das tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 2005, p. 2003).

A Professora Dois tem 19 anos de profissão e curso superior de pedagogia. Trabalha na escola há quatro anos e está também há quatro anos trabalhando nos ciclos. Como a anterior não trabalha em outro local. Esta professora tinha um estilo diferente, planejava suas aulas e preocupava-se mais com a interação entre os alunos. Ela utilizava o livro didático. Ao entrar à sala contava uma história para os alunos, refletia com eles e depois “começava a aula”, como ela mesma afirmava. Arrumava os alunos em dupla e aplicava as atividades. Andava pela sala e fazia a intervenção sempre que o aluno estava fazendo “errado” segundo ela. Não permitia que eles conversassem o que facilitava pra ela devido o tamanho das salas, tão pequenas que não sobrava espaço para os alunos andarem muito. Eles permaneciam em silêncio e sentados quase durante o tempo todo e produziam com maior rapidez. Tinham mais facilidade para resolver os exercícios e ler. Através destes dois quadros (da observação das duas turmas) percebemos que havia dois agrupamentos distintos: num ficava os que sabiam ler e escrever com maior facilidade. No outro ficavam aqueles que não sabiam ler ou ainda estavam no processo inicial. Esta turma apresentava visivelmente melhor desempenho nas atividades planejadas pela professora. Ela realizava frequentemente a leitura oral:

sempre um aluno iniciava a leitura e depois os demais continuavam; quem “não seguia a leitura” recebia bronca. Ela passava continhas no quadro e apostava com eles o tempo que iriam conseguir resolver, depois os mandava ao quadro para fazerem e corrigia os cadernos. Os alunos deste agrupamento também faziam filas para as correções do caderno. Ela sempre trabalhava a leitura, inclusive nos livros de ciências e história. Os alunos eram organizados em duplas para realizar as atividades. Manteve a turma em muitos momentos com atividades desafiadoras, apesar de ainda trabalhar em alguns momentos com cálculos descontextualizados.

A professora Três tem 7 anos de profissão, tem curso superior e há quatro anos trabalha no ciclo, é a dinamizadora que trabalha com as duas turmas duas vezes por semana. Tinha seu plano de aula, o qual mostrou evidenciando que trabalhava com leitura e escrita, produção de textos. Ministrava suas aulas normalmente sem alterar o espaço escolar (carteiras enfileiradas). Ela lia histórias, os alunos ouviam e produziam um texto, às vezes era uma reescrita de história lida por ela, outras vezes, não.

A Professora Quatro tem 5 anos de magistério, curso superior e há 3 anos trabalha com ciclos. Também entrava uma vez por semana na turma, revezando sempre com a anterior. Tinha planos de aulas, mostrou e indicou o livro que estava trabalhando. Livros sobre valores humanos. Sempre colocava os alunos em colchonetes para fazerem relaxamento. Suas atividades eram voltadas para a reflexão dos alunos sobre suas atitudes em relação ao próximo. Na sua aula os alunos também produziam textos, reescrevendo as histórias que contava ou lia para eles.

A Professora cinco tem 3 anos de magistério, curso superior e de especialização e há 3 anos trabalha com ciclos. Desenvolvia suas aulas na quadra e no pátio da escola, definindo as atividades conforme os interesses das crianças. Não foi possível saber se tinha um planejamento. Algumas vezes os alunos ficavam soltos no pátio, e brincavam daquilo que bem entendessem, com algumas orientações e brincadeiras folclóricas dirigidas. Com maior frequência, os mesmos brincavam de futebol e queimada.

#### *Escola Primavera Dois*

A Escola Primavera Dois situa-se num bairro de classe baixa e segundo informações dos profissionais desta escola a maioria dos pais dos alunos trabalha em subempregos. A escola atende mais dois bairros da região oferecendo ensino na

educação infantil, ciclo I e ciclo II. No ciclo I, no turno vespertino em que pesquisamos estavam inicialmente distribuídos os agrupamentos em A1, A2, B1, B2, C1, C2, num total de seis turmas.

Nesta escola foi possível apenas a observação de um dos agrupamentos da última etapa do ciclo, também nesta escola denominado de turma C.

Nesta escola havia um coletivo formado por seis professores referências, dois dinamizadores, um professor de educação física, um coordenador pedagógico e o diretor, porém de acordo com a organização da escola, a turma pesquisada contava apenas com três professores na base e um para reforço no reagrupamento e no projeto de reforço com todas as turmas. Após um tempo foi reduzido o número de professores referência, (fechou uma das turmas ) permanecendo em número de cinco.

O prédio da escola é o padrão<sup>12</sup> atual, com oito salas de aula, sala de biblioteca e cantinho da leitura, brinquedoteca, uma videoteca instalada num ambiente em que os alunos podem assistir a filmes, além da quadra de esportes sem cobertura, um espaço com palco para encenação de peças teatrais e eventos. Pelo que vimos o prédio é espaçoso com a possibilidade do grupo se organizar para trabalhar as diferentes modalidades de reagrupamentos que são previstos no ciclo.

Esta escola elaborou um projeto para trabalhar durante o ano letivo em que constava o objetivo e o conteúdo a serem trabalhados. Havia também os projetos menores em que os professores participaram da elaboração durante os horários de estudo reunidos com a coordenadora para discutir o assunto.

No final do mês de abril as turmas “C”, segundo a coordenadora em função do reduzido número de alunos, foram reunidas em uma só e a professora que era observada para a efetivar esta pesquisa ficou com as duas turmas e um total de 38 alunos. Assim o turno vespertino que contava com seis turmas teve o número reduzido para cinco.

Desta escola, trabalhei com cinco professoras, designadas Seis, Sete, Oito, Nove e Dez. A Seis é professora de Educação Física, a Sete é professora

---

<sup>12</sup> Na Rede Municipal de Ensino de Goiânia os prédios novos são chamados de escola-padrão por seguirem normas atualizadas na construção e com os espaços necessários para o desenvolvimento da política de ensino da própria Rede. Assim, o prédio é construído com devidos espaços de socialização: quadra, palco, banheiros maiores e espaço para refeitório e adaptações para portadores de deficiências, além de um padrão de dois andares.



dinamizadora, a Oito é professora-referência, a Nove é também professora dinamizadora, a Dez é coordenadora pedagógica.

A professora Seis tem 20 anos de magistério, curso superior e trabalha com ciclos desde a implantação, há 7 anos. Ministrava as suas aulas de Educação Física com um planejamento integrado aos das outras professoras, pelo menos na sistematização, observamos que participava do planejamento tentava articular seu trabalho junto aos professores para contribuir com a alfabetização. Suas aulas eram realizadas na quadra e no espaço coberto destinado ao teatro. Tinha a assessoria de estagiários de uma faculdade localizada próxima à escola. Estava desenvolvendo um projeto. Muito receptiva às perguntas, falou bastante sobre os ciclos e criticou a SME. Mostrou os projetos que desenvolvia.

A Professora Sete era a dinamizadora que ministrava o reforço, tem 38 anos de magistério, com curso superior em pedagogia e trabalha nos ciclos também desde a implantação há 7 anos. Tinha um plano de aula com projetos em que se fundamentava nas idéias de Paulo Freire. Na sala de aula tinha pouco domínio da turma. Os alunos em sua sala sentavam em círculos e tinham pouco interesse pelas atividades. Era muito receptiva quando a chamava para conversar e sempre mostrava as atividades que aplicava e que planejou. O plano era o projeto.

A Professora oito tem 6 anos de magistério, curso superior e 6 anos de ciclos, a referência da turma pesquisada, fica com a função de passar mais tempo com os alunos e é responsável pelos registros das avaliações. Também era a responsável perante o coletivo pelo reforço para os alunos que já conseguiam escrever textos estruturados que se reagrupavam na sua sala após o recreio. Alunos de todas as turmas participavam de suas aulas nestes horários de reforço. Não se comprometia com o que era planejado na sexta-feira anterior pelo coletivo, sempre fazia conforme achava melhor e passava a maior parte do tempo sentada. Só desenvolvia as atividades de reforço depois que a coordenadora chegava à sala para conferir o que estava sendo feito. Não desenvolvia o projeto da escola planejado no coletivo. Não tinha um plano de aula definido, recorria sempre ao livro didático e oferecia tarefas mimeografadas. Os alunos eram organizados por ela em círculo, o que não significava qualquer alteração em sua prática. Os alunos faziam tarefas individualmente, liam em voz alta para treinar a leitura e copiavam os exercícios do livro no caderno, inclusive os textos e questões do livro.

A Professora Nove tem 12 anos de magistério, curso superior em Pedagogia, trabalha nos ciclos há 5 anos. Era a dinamizadora e desenvolvia em sala projetos sobre valores humanos. Apresentava dificuldade no domínio da turma e em trabalhar as atividades com os alunos. Eles se agitavam bastante na sua aula. Desenvolvia aquilo que o grupo pedia para ela durante o planejamento, como reforçar na leitura, por exemplo. Suas atividades eram planejadas, tinha um caderno de plano onde descrevia os passos de suas aulas, trabalhava os valores humanos e atividades que envolviam o concreto: recortar, colar, desenhar e colorir. Levava alguns desenhos prontos. A quantidade de alunos estava entre 38 e 42.

A Professora Dez é a coordenadora desta escola, tem 26 anos de magistério, curso superior e 5 anos de ciclo. Exige muito, a participação dos professores, anda pela escola para ver como estão as aulas, se estão de acordo com o que foi planejado e sempre coordena as reuniões pedagógicas com um caderninho em mãos, onde anota todas as falas dos professores e o desenvolvimento dos alunos. Conhece cada aluno da escola e ajuda na confecção e apoio de materiais didáticos, sistematiza os projetos realizados pela escola, os passeios e as atividades de encerramento dos projetos. Valoriza muito, a socialização da criança e procura orientar os professores quanto a este aspecto do desenvolvimento da criança. Demonstrou abertura para conversar, mostrou tudo o que a escola fazia para se incluir numa proposta de ciclos. Tentava fazer o planejamento se tornar um espaço de coletividade.

A secretária da escola não deu entrevistas, apenas disse que defende a escola organizada por ciclos. Nesta escola o espaço para pesquisa foi mais aberto no sentido de não se incomodarem muito com a minha presença nos momentos de discussão.

3. Desenvolvimento da pesquisa (horas de observação, situações observadas, diário de campo; entrevistas e questionários etc.).

Os registros foram realizados na escola durante o primeiro semestre de 2004 para que se pudesse ter a observação das atividades realizadas na escola pelo professor tendo em vista a análise da efetivação da proposta de ciclos. As observações não se prolongaram até o final do ano por compreendermos que este espaço de tempo já seria suficiente para percebermos quais atividades eram priorizadas pelos professores e o que era efetivado em relação ao ciclo. Desta forma, o foco estaria direcionado para o

professor e suas ações em sala de aula e para os acontecimentos previstos na proposta tais como reuniões, agrupamentos, reagrupamentos e organização da escola. Então, além da observação direta, foram consideradas importantes também as amostras de projetos e atividades desenvolvidas na escola, recolhidas durante o período de realização da pesquisa.

Ao entrar no espaço escolar, tivemos o cuidado de mostrar a importância e a pertinência da pesquisa sobre o sistema de ciclos e evidenciar que a escola tinha sido indicada pela Unidade Regional da SME como sendo uma das que melhor trabalhava a proposta dos ciclos. O fato de as professoras tomarem conhecimento do crédito atribuído à escola pela Unidade Regional, as desarmou um pouco, pois elas têm um sentimento de que os pesquisadores vão até elas com o intuito apenas de criticar seu modo de trabalhar, sem trazer de volta os resultados da pesquisa efetivada, além de acharem que a presença de um pesquisador atrapalharia o processo pedagógico. Foi esse tipo de comportamento que observei a cada vez que entrava numa escola para solicitar ser recebida para realizar minha pesquisa.

As duas escolas em que pude realizar o trabalho enfatizaram que não seria possível a minha presença em mais de um dia na sala de aula, de modo que minha presença seria aceita nesses termos. Como analisaria a proposta da Rede Municipal de ensino observando a efetivação do sistema na escola, considerei que poderia aceitar esta condição imposta pela escola já que estaria pesquisando a atividade do professor, do diretor e do coordenador que faziam parte do coletivo da escola. Como o foco da pesquisa não era verificar a efetivação da aprendizagem do aluno, entendi que poderia atender à exigência da escola, diminuindo as observações diretamente nas salas de aula.

Sendo assim, o objetivo foi observar as práticas dos professores na efetivação do sistema de ciclos especificamente a sua concepção de ensino-aprendizagem, observando e recolhendo amostras das atividades que desenvolviam na sala de aula, os planos de aulas e os projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola e as reuniões realizadas para planejamento. Ficou combinado, então, que a observação ocorreria em um dia na sala de aula de cada professora do agrupamento C e seriam observados os planejamentos semanais ocorridos nas sextas-feiras em dias alternados, já que eu só poderia estar em uma das escolas um dia de cada vez. A observação do planejamento ocorreria semana sim, semana não, e as observações nas salas de aulas se dariam em quatro horas semanais em cada turma e em duas horas de planejamento

Sendo que ficaríamos, dependendo da semana, de dois a três dias em cada escola na Escola Primavera Um, e um ou dois dias na Escola Primavera II. A pesquisa foi realizada no último agrupamento do ciclo I, portanto só foi possível fazê-la no período vespertino, pois as escolas pesquisadas só ofereciam o ciclo I neste período.

A duração da pesquisa de campo na escola Primavera Um, foi de 32 dias e na Escola Primavera II também foram um total de 32 dias, num total de cento e vinte e oito horas cada. As horas foram distribuídas em observações em sala de aula, observações de reuniões e planejamentos, conversas formais e informais com professores e coordenadores e entrevistas com uso de questionários dirigidos, escritos e gravados.

Em alguns casos não foi possível recolher a amostra da tarefa ou da atividade, então recorremos a cópias dos cadernos dos alunos, escolhidos alheatoriamente sem nenhum interesse pelo nível das suas aprendizagens. De certa maneira esta situação de pesquisa se tornou peculiar e muito diferenciada porque se deu num momento em que os profissionais da Rede Municipal de Ensino se apresentavam receosos de mostrar qualquer tipo de análise de suas visões sobre o ciclo. Essa constatação é um tanto estranha, já que numa proposta considerada democrática, o professor parecia se sentir sem voz para discordar das propostas da SME. Não foram poucas as vezes que escutei professores pedindo para não revelar ao diretor o que havia dito ou que não relatasse seu nome para que a SME não tomasse conhecimento. Pareciam coagidos pelo sistema. Senti que minha presença era bem vinda em alguns momentos e em outros era como se os oprimisse com meu olhar de pesquisadora. Os professores pareciam ter medo de revelar a forma como trabalham, porque, segundo eles, só recebem críticas de quem os analisa e ninguém faz críticas às propostas de reformas feitas pelo sistema de ensino.

No momento da realização da observação, muitas vezes ouvi comentários irônicos sobre minha presença, mas em outras senti que as pessoas tinham necessidade de conversar sobre o ciclo. Não foi um processo fácil porque muitas vezes me senti identificada com a revolta de alguns e com a desorientação de outros. Tenho plena consciência que o pesquisador é um estranho no ninho e revelar-se a ele significa se submeter a um julgamento, uma avaliação externa. E muitos professores não gostam de ser avaliados, mesmo sabendo que são avaliadores dos seus alunos. Em uma das escolas, a Primavera Um, foi possível perceber que as professoras foram orientadas pela

diretora para não deixarem suas entrevistas serem gravadas. Algumas chegaram a combinar as entrevistas e depois mudaram de idéia dizendo que a diretora tinha conversado com elas e achado muito estranho eu querer gravar suas entrevistas, mas consegui gravar uma entrevista. Na Escola Primavera II, a diretora incentivou a adesão delas para aceitarem a minha presença, mas mesmo assim apenas duas aceitaram gravar as conversas.

A primeira impressão que me ocorreu ao iniciar as observações foi de que o contexto da prática pedagógica de cada professora parecia pertencer a uma experiência particular e impenetrável onde só ele poderia participar. Sempre havia uma resistência do professor em mostrar o seu trabalho. Sabemos que é comum, como afirma Vianna, “ocorrer o fato de muitas pessoas considerarem algumas observações como críticas ao seu trabalho, o que pode gerar uma atitude hostil em relação ao observador, nos vários níveis da hierarquia do grupo ou da instituição observada”. (Vianna, 2003, p. 33) Na Escola Primavera Um, por exemplo, foi difícil recolher as amostras de tarefas dos alunos. Observe-se um trecho da nossa conversa num determinado dia dentro da sala quando solicitei as tarefas dos alunos:

Ela olhou pra mim apavorada e disse: primeiro tenho que mostrar para os pais. Eu retruquei: “então quando as crianças receberem eu poderia pedir a elas que me dessem”. Ela disse: “é”... Pode... Pensou um pouco e se virou pra mim e disse: “Mas alguns pais não vão querer dar, alguns gostam de guardar como lembranças.” Então um aluno que ouvia nossa conversa respondeu: “eu dou a minha”. Outros também disseram: “eu também posso dar.” E ela ficou sem jeito e virou pra mim e disse: é, no dia da reunião você vem e pede aos pais. (relato de observações professora nº 2)

Neste caso, é perceptível que a professora parecia manifestar o medo da avaliação. Já na outra turma desta mesma escola, a professora referência disse que não se incomodaria com a minha presença em nenhum momento, mas frisava o tempo todo que os alunos estavam inquietos por causa disso. A frase era sempre a mesma: “Silêncio, não é só porque a estagiária está aqui que vocês vão fazer bagunça, não!” (Relato da Professora Um). Repetiu isso nas várias vezes em que me encontrava na sala. Durante a observação das aulas, muitas vezes os alunos se agitavam bastante e davam trabalho, afinal a presença de uma pessoa observando o que eles faziam era uma novidade que incomodava. Nesta turma, a Professora Um manteve suas aulas rigorosamente iguais sem “maquiagem” mostrando como fazia no dia a dia, sem alterações.

A Professora Dois organizava seus alunos em duplas nas vezes em que estivemos presente na sala. Era uma forma diferente de organizar a sala para que houvesse interação entre os alunos.

Pode ser que ela tenha sofrido a influência da minha presença e tenha alterado numa tentativa de maquiagem, mas penso que avançou bastante agrupando as duplas, observando as dificuldades de cada um. Seltiz et al. (apud Vianna, 2003, p.19) diz que estes tipos de comportamentos “mostram que as pessoas observadas, ao saberem dessa situação, podem tentar de uma forma deliberada criar uma impressão específica, mas essa tentativa de mudança não escapa à observação de um pesquisador bem treinado e arguto”. A forma indicada para perceber esse fato foi descobrir na fala dos alunos elementos que pudessem indicar a familiaridade com a atividade desenvolvida pela professora, percebendo como os alunos reagiam ao indicativo das tarefas. E, além disso, durante o período de observação, aparecer de surpresa para observar informalmente. O fato constatado foi que, em algumas vezes que isso ocorreu, os alunos estavam dispostos em fila um atrás do outro. A estratégia era pegar emprestada alguma coisa para ter que devolver em outro dia que não fosse o determinado por ela para a observação e assim realizava a minha observação informal.

Como foi possível perceber, em observações num contexto interno podem aparecer contratempos, pois a presença de um observador interfere no andamento das atividades, apesar de se ter o cuidado devido para não interferir não é possível eliminar de todo a influência do mesmo (Vianna, 2003, p. 10).

Na efetivação da pesquisa, além das observações previstas ainda foi possível conversar com os professores durante o recreio, e perceber novas fontes de informações através destas conversas, pois sabemos que importantes observações podem ser também feitas de modo casual. (Vianna, 2003, p. 12)

Enfim, todos os momentos em que foi possível estar na escola foram aproveitados para atender aos objetivos deste trabalho.

### CAPÍTULO III

#### CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS: A PROPOSTA DOS CICLOS EM AÇÃO - ANÁLISE CRÍTICA.

Este capítulo apresenta a análise crítica das práticas das professoras e do funcionamento dos ciclos de formação na SME de Goiânia evidenciando a concepção de ensino e aprendizagem e outros aspectos que indicariam traços desta. Sabe-se que quando se projeta uma política, um sistema, uma ação, deve-se ter em mente que nem sempre os diagnósticos são precisos, que podem faltar às escolas condições de implementação, e que há limitações e interferências do próprio sistema de gestão no processo de implantação. Na proposta da SME, há um entendimento de que as professoras já teriam na sua prática pedagógica uma função claramente definida (2004, p. 37), ou seja, elas saberiam o que fazer em face das mudanças. Atendendo ao objetivo desta pesquisa, apresenta-se nesse capítulo a análise comparativa entre a proposta e os dados coletados, estabelecendo um diálogo entre a teoria e a prática.

Sabe-se que a concepção que o professor tem de seu trabalho, sua identidade profissional, o sentido que atribui às coisas que faz, influenciam a materialização de qualquer proposta pedagógica, mas será importante considerar, também, que as concepções de educação presentes nas políticas públicas e nos documentos que as expressam também influenciam nos resultados do processo.

Para compreender as práticas pedagógicas dos professores tomamos como ponto de partida a seguinte constatação de LIBÂNEO:

Há diversos tipos de professores no ensino fundamental. Os mais tradicionais contentam-se em transmitir a matéria que está no livro didático. Suas aulas são sempre iguais, o método de ensino é quase sempre o mesmo para todas as matérias, independentemente da idade e das características individuais e sociais dos alunos.(...) O mais comum, no entanto, é o aluno memorizar o que o professor fala, decorar a matéria e mecanizar formulas, definições etc.(2003, p. 1).

Esta é a definição para as práticas dos professores ligados a um modelo tradicional de ensino. Sobre este aspecto é que orienta-se a análise do trabalho do professor, porque se os professores estão com suas práticas voltadas para a memorização do conteúdo e não seguem as orientações da concepção de ensino contida na proposta da SME, com certeza configura-se uma resistência e uma ausência de discussões dos elementos relacionados ao pedagógico. Ainda de acordo com LIBÂNEO (2003, p. 01):

Os professores que se julgam mais atualizados variam bastante de método de ensino. Preocupam-se mais com as diferenças individuais e sociais dos alunos, costuma fazer trabalho em grupo ou estudo dirigido, tentam usar mais diálogo ou são mais amorosos no relacionamento com os alunos.

Há, pois, elementos que diferenciam os professores na prática em sala de aula. Conforme as atividades que desenvolvem e a forma utilizada mostram suas concepções de ensino. O que se observa é que na perspectiva da SME, a concepção de ensino e aprendizagem se apresenta como uma perspectiva progressista e no documento se propõe “rupturas em relação ao modelo tradicional de se conceber a escola, a formação humana e a prática pedagógica” (GOIÂNIA, SME, 2004, p. 29)

O processo de ensino e aprendizagem depende da compreensão do papel do professor, porque uma boa aprendizagem ocorre quando se compreende a importância dos debates, das discussões sobre os aspectos pedagógicos. LIBÂNEO define o processo ensino e aprendizagem da seguinte forma: “O núcleo da atividade docente é a relação ativa do aluno com a matéria de estudo sob a direção do professor”. Do ponto em que se analisa a proposta em relação ao processo ensino e aprendizagem, abordam-se os aspectos relevantes para a pesquisa.

1. A teoria e a prática na Proposta de ciclos: a inspiração de VYGOTSKY, as contribuições de ARROYO e a influência de DEWEY.



Segundo a SME (GOIÂNIA, 2004), o processo de ensino e aprendizagem é o elemento mais importante da proposta de ciclos, precisamente porque é ele que se diferencia daquilo que sempre foi feito no sistema seriado. Para explicitar as características desse processo, os formuladores da Proposta foram buscar contribuições de diferentes autores para fundamentar o Projeto político-pedagógico.

Em primeiro lugar, recorrendo a VYGOTSKY, a Proposta considera que a aprendizagem é um processo socialmente mediado, no qual atribui-se um importante papel a zona de desenvolvimento proximal, dando um indicativo de como o professor tem que orientar a sua prática:

A aprendizagem não é fruto apenas de uma acumulação de novos conhecimentos aos esquemas de compreensão dos alunos, e sim a reestruturação desses esquemas a partir do estabelecimento de relações entre os conhecimentos que já possuem e os novos, com os quais se defrontam. (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 11).

A contribuição de VYGOTSKY mais enfatizada na proposta considera como ponto fundamental partir do conhecimento que o aluno já possui para intervir, isto é, partir da zona de desenvolvimento proximal. O conceito de zona de desenvolvimento proximal explicado por VYGOTSKY estabelece uma conexão entre a perspectiva psicológica de desenvolvimento da criança e a pedagogia, ou seja, com a perspectiva pedagógica do ensino escolar. (HEDEGAARD, 2002, p.199)

De certo modo, isto nos remete a uma reflexão sobre o ensino e as práticas pedagógicas. O entendimento que se tem sobre esse conceito na teoria de VYGOTSKY é de suma importância para explicar o comportamento do professor em relação ao processo de ensino e aprendizagem:

Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram um fato: nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha (VYGOTSKY, 2002, p. 111).

Este conhecimento do caminho que a criança percorre para aprender em função do seu desenvolvimento mental é fundamental porque, a partir dele, o professor pode acompanhar o desenvolvimento da criança começando por perceber quando ela está precisando de ajuda e em que nível esta ajuda pode ser também estendida aos outros. Ou ainda, em que nível ela pode ser oferecida, ou seja, em que grau de dificuldade ou problematização deverá ser apresentada a tarefa a ser realizada pelo aluno. Sobre a zona de desenvolvimento proximal, VYGOTSKY afirma:

A criança é capaz de imitar uma série de ações que ultrapassam suas próprias competências, mas somente dentro de limites. Por meio da imitação, a criança é capaz de desempenhar muito melhor quando acompanhada e guiada por adultos do que quando deixada sozinha, e pode fazer isso com entendimento e independência. A diferença entre o nível de tarefas resolvidas que podem ser desempenhadas com orientação e auxílio de adultos e o nível de tarefas resolvidas de modo independente é a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, apud Hedegaard, 2002, p.200).

A zona de desenvolvimento proximal, portanto, é um conceito que contribui com o ensino e aprendizagem à medida que quem ensina passa a ter uma ferramenta para compreender o nível de desenvolvimento do aprendente e, conseqüentemente, será orientado na sua prática pedagógica. Esta se torna uma ferramenta psicológica que mostrará ao professor quais as reais necessidades dos alunos e auxiliará na definição das atividades de ensino. A zona de desenvolvimento proximal tem uma relação estreita com o ensino: “a principal característica do ensino é que ele cria a zona de desenvolvimento proximal, estimulando uma série de processos internos de desenvolvimento” (HEDEGAARD, 2002, p. 200).

Outro autor que deu uma contribuição efetiva na efetivação da implantação do sistema de ciclos da SME, estando presente em vários momentos da discussão da proposta de 2001/2004, foi Miguel Arroyo. Ele influenciou bastante as discussões sobre o perfil do professor necessário ao sistema de ciclos. Na sua opinião:

Os coletivos de profissionais carregam cada dia para a escola uma imagem de educador que não inventam, nem aprenderam apenas nos cursos de formação e treinamento. E sua imagem social, é seu papel cultural, são formas de se relacionar como adultos com crianças, adolescentes ou jovens. São aprendizados feitos em outros papéis sociais, no convívio e no cuidado com irmãos e irmãs, nos papéis de parentes, avós, pais e mães, no aprendizado feito nos grupos de idade, nas amizades, nos movimentos sociais, na organização da categoria, nas experiências escolares, nas relações dos tempos de formação, no aprendizado de ser criança, adolescentes, jovem e adulto (1999, p. 154)

ARROYO critica práticas correntes de formação de professores que “preparam os professores”, desconsiderando os “saberes” construídos pelos professores e professoras. Este discurso de levar em conta os conhecimentos prévios dos professores gerou bastante entusiasmo nos meios em que o sistema de ciclos foi implantado, como foi o caso da SME de Goiânia. ARROYO intenciona que se valorizem as capacidades que o professor já tem criticando teóricos que enfatizam a formação do educador como pré-requisito para implantação dos sistemas (Ib. p. 156). Sua idéia é de que os professores se formam para os ciclos fazendo o que os ciclos orientam a fazer, ou seja,

ele acredita que é através da ação e da convivência com seus pares que os professores vão ressignificando suas práticas. É em razão disso que muitos professores viram em ARROYO alguém que valoriza seu saber, na ótica do aprender fazendo.

Fomos acumulando saberes, valores, formas de diálogo, de relações, de intercâmbios que levamos para o que há de mais permanentes e definidor de toda ação educativa: ser uma relação, um diálogo de pessoas, de sujeitos sociais, culturais, de gerações. Na prática educativa socializamos os aprendizados que fizemos e fazemos, que a sociedade acumulou, que nós acumulamos como indivíduos e como coletivo (Ib., p. 154).

ARROYO incluiu em seu discurso “o elemento coletivo” como se ele já existisse e fizesse parte da cultura dos professores e professoras da escola. Reivindicando a recuperação dos ideais humanistas na formação dos professores, ARROYO reforça a conhecida tese do “aprender fazendo”.

Recuperando os vínculos entre concepção de educação básica, de ciclo e de educador, estaremos colocando a formação de educadores em patamares mais permanentes, aproximando-nos do que há de mais definidor no pensar e fazer dos professores. Fugimos de treinamentos pontuais e precedentes (Ib., p.159).

Assim, em boa parte embasada nas idéias de ARROYO, a proposta de ciclos da SME apela para uma mudança de perfil dos professores, mas não o faz de forma direta evitando-se assim tocar nas “feridas” que realmente são obstáculos que impedem o sucesso escolar. Apesar disso, estas mudanças estão diretamente ligadas ao modo como o professor vivencia a atividade de ensinar e como interage com seus pares. Incide diretamente na concepção de ensino e aprendizagem.

#### *A presença oculta de Dewey*

A proposta da SME de 2001/2004 anuncia seu vínculo com as idéias de VYGOTSKY na forma como aparecem os elementos que compõem o processo educativo, o papel do sujeito e dos agentes educativos, assim como há a aceitação da contribuição de ARROYO principalmente nos aspectos da formação continuada de professores. Mas é possível constatar, também, uma forte influência das idéias de John DEWEY, importante teórico movimento da Escola Nova desenvolvido nos Estados Unidos.

Em seu livro “Democracia e Educação”, DEWEY apresenta uma crítica ao ensino tradicional, particularmente às idéias de Herbart, ao falar da educação conservadora. Na visão do ensino tradicional “a tarefa do educador é primeiramente selecionar o material apropriado de modo a fixar a natureza das primeiras reações (...)

Há um método de ensino perfeitamente uniforme para todas as matérias e para todos os alunos de todas as séries”. O grande problema da educação tradicional na visão deste autor, é que não se consideram as atividades mentais quando o indivíduo interage com seu ambiente (1952, p.108). Em oposição a essa escola, DEWEY propõe um outro tipo de educação: a educação como reconstrução da experiência.

O conteúdo da proposta de ciclos da SME de Goiânia, como foi demonstrado pela pesquisa no Capítulo II, está caracterizado pela defesa da melhoria do ensino e, por essa razão, a efetivação desta mudança pressupõe uma reorientação no papel das professoras e dos professores não apenas enquanto categoria profissional, mas numa dimensão maior, que é a rediscussão das modalidades de interação tanto em relação ao conhecimento quanto em relação ao aluno e a todos os outros agentes envolvidos no processo educativo.

DEWEY mostra que o ensino não pode ser uma preparação para a vida, deve ser a própria vida. Ele afirma que a matéria de ensino deve “pertencer à vida” e o “conhecimento é o contido no aprender a fazer as coisas de modo direto” (Ib., p. 271, 277). Na proposta da SME, aparece a pressuposição de que “a escola deve estar ligada à prática social” sendo então, não uma escola que prepara para a vida, mas que é a própria vida.”(SME, Goiânia, p.27)

DEWEY ainda propõe que se crie nas escolas “uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta” (DEWEY, 1952, p. 414). Na proposta da SME, a respeito do significado que o conhecimento tem para o sujeito que aprende, encontra-se a seguinte formulação:

Assim, o que se pretende é que os alunos consigam aprender e a viver, ou seja, consigam ir aprendendo a organizar seus conhecimentos para enfrentar novos problemas a atuar no mundo. Dessa maneira, sua aprendizagem vai adquirindo um valor relacional e ativo. Esse processo exige que se ofereça aos alunos experiências de aprendizagem ricas em situação de participação. Não se forma um sujeito participante e autônomo falando sobre autonomia e democracia, e sim as exercitando (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 11).

Outro exemplo de algumas evidências do discurso de DEWEY é em relação às atividades sugeridas na proposta para serem realizadas na escola. Ao escrever sobre o ato de pensar e a educação ele se expressa assim:

Nos lugares em que as escolas são providas de laboratórios, oficinas e jardins, e em que se usam livremente dramatizações, brinquedos e

jogos, existem oportunidades para se reproduzirem as situações da vida, e para adquirir e aplicar informações e idéias na realização de experiências progressivas (DEWEY,1952, p. 222).

Na proposta da SME, lê-se que “as atividades devem ser realizadas no sentido de problematizar os temas da realidade através de vídeos, músicas, jogos, danças, dramatizações, festivais, etc., sob a coordenação do coletivo de professores” (SME, Goiânia, 2004, p.41).

Em relação à flexibilização do espaço escolar, a SME apresenta uma idéia que combina perfeitamente com o discurso de DEWEY:

Parte-se do pressuposto de que uma estrutura mais flexível, mais diversificada e mais longa facilita maior respeito às identidades, às diferenças, às condições socioculturais, no sentido de superar a tradicional fragmentação e interrupção dos processos de aprendizagem e socialização dos educandos junto a seus pares (SME, Goiânia, p. 35).

Observe o que diz DEWEY ao falar das experiências pelas quais as crianças devem passar para aprender, a natureza do método:

(...) sempre que se promovem experiências pessoais e flexíveis, proporcionando-se um meio que provoque ocupações de trabalho ou de jogos, os métodos empregados variarão com os indivíduos - pois cada indivíduo tem algo de característico no seu modo de fazer as coisas (DEWEY, 1952, p.230).

Sobre o processo avaliativo é encontrada uma evidência que está presente na concepção de avaliação como um processo contínuo: “Não é da alçada do professor comparar a quantidade de aptidões de um aluno com a de outro. Isso não tem importância para a sua tarefa” (Ib., p. 235).

Quando escreve sobre os métodos, a sua idéia remete ao percurso individualizado que o aluno passa, respeitando os ritmos e necessidades de cada um. Segundo ele, “impor a todos um pretensão método uniforme geral é produzir a mediocridade em todos os alunos, exceto nos verdadeiramente excepcionais (Ib., p. 236). E acrescenta: “Os principais inimigos que a atitude da compreensividade encontra na escola são o excessivo desejo de uniformidade de processos e de obtenção de prontos resultados exteriores (Ib., p. 239).

Outra contribuição relevante refere-se à importância da aprendizagem para o desenvolvimento mental é o fato de que os professores devem considerar os processos, não os produtos:

Se todos os docentes compreendessem que é pela qualidade dos processos mentais, e não pela obtenção de respostas certas, que se

mede o desenvolvimento educativo, dar-se-ia que uma revolução nos processos de ensino (Ib., p. 240).

A valorização das experiências socioculturais tal, como é expressa na Proposta da SME, também é abordada por DEWEY, que considera conveniente que a escola traga para o seu espaço a cultura dos educandos para que a aprendizagem seja prazerosa:

A conveniência de tomar-se como ponto de partida a experiência e aptidões dos educandos e de se aproveitarem as mesmas para reforço da ação educativa, levou a adotarem-se espécies de atividades, nos jogos e nos trabalhos, semelhantes aquelas que se entregam fora da escola as crianças e os adolescentes (1952, p.263)

DEWEY considera que as atividades com jogos e brincadeiras dão vida à escola e motivam os alunos, além de serem significativas. Sobre isso, ele escreve:

Quando estes instintos entram num regular programa de estudos, o aluno dá-se a eles totalmente, reduz-se a separação artificial entre a vida na escola e fora da escola, surgem motivações para dar-se atenção a maior variedade de processos claramente educativos e formam-se associações de cooperação que dão emprego social aos conhecimentos utilizados. (1952, p.263)

Em relação ao currículo, a influência de DEWEY se observa quando se percebe a semelhança na definição das atividades a serem desenvolvidas na escola. Ao falar dos métodos, estabelece os jogos e os projetos de trabalho como uma oportunidade para o aluno desenvolver seus conhecimentos e desenvolver habilidades que ele vai utilizar na sua vida:

(...) os fundamentos para se dar aos jogos e ao trabalho ativo um lugar definido no currículo são intelectuais e sociais, (...) O jogo e o trabalho correspondem, ponto por ponto, aos característicos da fase inicial do ato de aprender, que consiste, como vimos em aprender como fazer as coisas e no familiarizar-se com as coisas e processos aprendidos ao fazê-las (1952, p. 264).

DEWEY, da mesma forma como aparece na Proposta, considera que a escola também tem a função socializadora, de ensinar as crianças como devem conviver em sociedade. Os conteúdos devem ser também atividades que propiciem a socialização. Ele exemplifica:

Há trabalhos com papel, papelão, madeira, couro, barbante, argila e areia, e metais, etc., neles os processos empregados são dobrar, cortar, furar, medir, modelar, etc., e outros constituem algumas espécies de ocupação. Em relação a eles o problema do educador é fazer que os alunos se dediquem de tal modo a essas atividades que, ao mesmo tempo em que adquiram habilidade manual e eficiência técnica e encontrem satisfação imediata nesses seus atos, e juntamente se preparem para habilitação ulterior, sejam essas atividades subordinadas à educação - isto é, à obtenção de resultados intelectuais e à formação de tendências sociáveis (1952, p. 265-266).

Nesta análise foi possível perceber a influência de VYGOTSKY, ARROYO e DEWEY, mostrando o lugar ocupado por cada categoria na proposta.

## 2. O lugar do processo de ensino aprendizagem e a prática dos professores na Proposta de ciclos da SME – Go.

Conforme se deduz das considerações do tópico anterior, a Proposta de ciclos da SME atribui ao professor o papel de mediador entre a criança e a cultura para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, ressaltando o papel da zona de desenvolvimento proximal.

Nos depoimentos das professoras, verifica-se que ao nível do discurso, suas idéias parecem inovadoras, mas as afirmações pouco se aproximam dos conceitos teóricos contidos na proposta. Ao serem questionadas sobre qual seria, na sua visão, o papel do ensino e da aprendizagem, deram as seguintes respostas:

Professora Um: “Abrir a visão da pessoa para que saibam escolher o caminho, de saber decidir, de ter autonomia. (...) Pessoas seguras, autônomas, conscientes. Para isso é preciso ver quais conteúdos são escolhidos dentro dos objetivos: leitura e escrita...”

Professora Dois: “Bom... é prá que eles construam conhecimento, porque... eu estou aqui para orientá-los, para que eles aprendam por si mesmos, tenham auto-conhecimento, que aprenda aqui para usar na vida, no dia-a-dia... é isso... (...) Veja... quando dominam o conteúdo, quando conseguimos alcançar os objetivos propostos, se não conseguirmos alcançar uma boa proposta não houve uma boa aprendizagem... são o domínio dos conteúdos propostos.

Professora Três: “... eu penso que é... é preparar o cidadão de amanhã... É isso... (...) Uma boa aprendizagem? Bom, deixa eu ver... Ah... cidadãos felizes, batalhadores e vencedores dos desafios que a vida em sociedade lhes impõe.

Professora Quatro: “Bom, eu... pensando pelo lado racional, nunca parei pra pensar nisso (na coisa).. É socializar em vários âmbitos, cultural, político... Eu acho que é isso... crescimento intelectual, cognitivo, cultural, social... É isso...”

Professora Cinco: (Pensa um tempo...) Bom, eu tento, para algo importante para eles, a ética, que deveria ser parte da aula, não algo isolado, mas vou ver resultado a longo prazo, responsabilidade, afeto, respeito, amor ao próximo, sensibilidade. É assim que eu trabalho. (...) Bom, o aluno é um ser pensante, preparado pra fazer associações dos diversos conteúdos aprendidos, relacionando-os com a sua vida. Aprende um conteúdo aqui outro ali, e fez associações, o que reflete na sua vida profissional no seu dia-a-dia. Eu acho isso. Não sei se você concorda.

Professora Seis: (Parece procurar uma resposta...) É preparar o aluno para a vida, preparar para o mundo lá fora. (...) Bom, fica mais preparado pra enfrentar a vida lá fora. Eu ouvi um comentário que o aluno precisa saber falar em público, mais corretamente; as empresas

selecionam pessoas que falam corretamente. O cidadão tem que ser crítico consciente, mas tem que ter o saber. (...) No ciclo há a preocupação com a socialização, não com o aluno (a), a aprendizagem, o conteúdo. É necessário ter conteúdo para os concursos, as empresas, preparar para a vida e preparar para o trabalho.

Verifica-se que as visões das professoras, embora impregnadas de algumas idéias de senso comum, se aproximam mais de afirmações que valorizam a aprendizagem dos conteúdos na forma tradicional, diferentemente do que está expresso nos documentos oficiais da SME. Ao levar em consideração autores que vêm nas idéias de VYGOTSKY a valorização da aprendizagem dos conceitos científicos tendo em vista o desenvolvimento mental, as professoras na verdade opinam na contramão da Proposta da SME. De fato, VYGOTSKY atribui ao aprendizado escolar um papel importante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas afirma que “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. (VYGOTSKY, 2002, p. 110). O aprendizado escolar acrescenta os conceitos científicos, e um “bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. (Ib., p. 117). Na mesma linha de raciocínio, escreve HEDEGAARD: “a direção do desenvolvimento é guiada pelo ensino em conceitos científicos considerados importantes pelos planejadores curriculares e pelo professor” (2002, p. 200). Para LIBÂNEO, uma aprendizagem adequada é a que ajuda os alunos “a se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática”.

A partir da necessidade de apreensão dos conceitos científicos, surge a questão de como o “bom aprendizado” se processa. Qual prática é mais adequada para propiciar o desenvolvimento mental da criança? Um bom aprendizado pressupõe uma ação do sujeito sobre um objeto (determinado conhecimento) e o processo de aquisição desse objeto é gerado num nível superior a partir de práticas exteriores. A aprendizagem compreende uma série de fatores, entre eles, o uso de ferramentas psicológicas e físicas: “o desenvolvimento de ferramentas psicológicas determina as relações dos seres humanos com seu ambiente e consigo mesmo (...)” (VYGOTSKY apud Hedegaard, 2002, p. 201). Neste caso, a questão importante para o professor diz respeito ao entendimento de quais mediações culturais seriam adequadas para suas práticas pedagógicas que mobilizariam relações/interações/comunicações. Observe, no relato abaixo, como os professores desenvolvem suas aulas, apresentam dificuldades em



elaborar ou planejar atividades mobilizadoras de aprendizagens. Continuam as mesmas práticas tradicionais a despeito das teorias que fundamentam a proposta da SME:

REGISTRO N° 11 – Professora Um – Aula 2:

Nesta aula não percebi a seqüência da professora, mas mandou abrir o livro e leu para os alunos. Logo em seguida, propôs para os alunos lerem em seqüência: quando um terminava o outro continuava. Ela via quem estava atento. Para quem conversava, ela mandava ler só para ver errar e então dar a bronca pela conversa. O texto era Teste de Coragem, p.57. Depois os alunos copiaram as questões de interpretação do livro no caderno e foram respondendo. Iam a mesa da professora que estava sentada e falavam com ela, pedindo ajuda para o que não sabiam ou para mostrar o que faziam. Terminaram e ela manda pegar o livro de Matemática. Abrem na página que tem subtração e fazem alguns exercícios. Pareceu que ela já tinha introduzido esta matéria em dias anteriores, pois os alunos e alunas pareciam familiarizados com o assunto. Fizeram exercícios do livro e ela passou algumas continhas no quadro para os mais rápidos fazerem, enquanto os outros terminavam a tarefa do livro. Hora do recreio: os alunos saem e ela me diz: “você viu, o aluno W não sabe ler completamente, mas matemática ele sabe tudo...”.

Nesta aula, a aula enquanto um processo de interiorização de conceitos da cultura acumulada historicamente, tal como se apresenta na proposta, realmente não acontece. Há uma dificuldade em entender quais conteúdos priorizar e de que forma podem desenvolver-se por meio destes. O conteúdo não deixa de ter uma importância nas atividades dos professores, porém esses conteúdos são trabalhados de acordo com a forma tradicional, tal como expusemos anteriormente. Há uma ênfase na repetição para a memorização. A professora diz que o aluno não tem dificuldades em matemática. Mas temos que perguntar a qual matemática ela se refere. Aquilo que o aluno demonstra saber refere-se aos números e regras que ele decorou. Percebe-se que a professora não trabalha com atividades problematizadoras porque, como o aluno tem dificuldade na leitura e na escrita, na interpretação de textos, ele não conseguiria resolver problemas. O processo da interiorização da cultura não é simples, é uma atividade mental em que se percebem as contradições do próprio conhecimento a ser interiorizado. O pensamento se desenvolve quando se apreende os conteúdos e os atos mentais associados a esses conteúdos. Na pedagogia tradicional ocorre apenas a memorização, não se incentiva o aluno a operar mentalmente com os conceitos. A atividade que se realiza com os alunos referentes, por exemplo, à solução das “continhas”, revela uma ênfase nas regras em detrimento do raciocínio. Estas regras de como se realizar a operação precisa existir, mas não como um fim em si mesma. É o que salienta VYGOTSKY ao falar do concreto: “O concreto passa agora a ser visto somente como um ponto de apoio

necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato como um meio, e não como um fim em si mesmo” (VYGOTSKY, 2002, p.116).

Verificou-se, portanto, na observação das aulas, que muitas vezes as práticas de ensino foram desenvolvidas muito mais dentro do estilo tradicional do que no estilo socio-construtivista como muitas afirmam desenvolver. Uma das professoras da escola Primavera Um apresentou diversos momentos de aulas desafiadoras quando estava preparando algumas atividades do Programa de Formação de professores Alfabetizadores, PROFA. É evidente que ela estava recebendo uma formação mais direta, com atividades que estavam intervindo na sua prática, fazendo com que seus alunos pensassem sobre o que estavam escrevendo, porém isto não é uma constante na Rede.

Outra questão importante a ser considerada é o fato das atividades de socialização estar separadas dos conteúdos. Nos casos em que as aulas apresentaram uma característica a mais de “vivências sócio-culturais”, freqüentemente estas ocorreram à margem dos conteúdos e do desenvolvimento dos processos mentais. Na perspectiva sócio-construtivista, no entanto, considera-se que uma atividade denominada de sócio-cultural que tenha como objetivo socializar a criança, só vai ter sentido se o professor considerá-la como um aspecto da cultura, como integrante dos processos de aprendizagem. Não foi isso que se verificou nas falas de algumas professoras e da coordenadora, numa reunião de avaliação do reagrupamento de alunos, em uma das escolas pesquisadas.

Manifestação da coordenadora: “Reagrupamento é para quê? Não é para resolver os problemas de aprendizagem, mas para a atividade lúdica (...) os alunos devem ficar mais soltos, com atividades lúdicas...”

A professora de Educação Física sugeriu que os alunos deveriam ficar com a professora para ter conteúdo, não se perdendo o eixo de conteúdos.

Outra professora: “Não podemos trabalhar a escrita, o conteúdo, porque o objetivo do ciclo é a socialização...”

Percebe-se nesta conversa entre os professores, que a maioria considera a socialização como algo separado no processo de desenvolvimento da criança. Está instalada a dicotomia socialização/conteúdos. A interação dos alunos com o outro e com o conhecimento está em pólos diferentes. São enganos que se cometem em nome da teoria de VYGOTSKY. Esta separação entre conteúdos e atividades sócio-culturais precisa ser revista, principalmente, porque pode levar à exclusão do conhecimento para

a maioria da clientela escolar. Não se pode negar à criança a oportunidade de desenvolver suas funções psicológicas superiores; “humanizar-se” na visão de VYGOTSKY. Pela interiorização da cultura este processo pode ocorrer: “(...) a criança vem a desenvolver funções mentais “superiores”, que são distintivamente humanas em gênero. Elas incluem pensamento verbal, discurso intelectual, memória e atenção voluntárias ou “lógicas”, evolução racional” (BAKHURST, 2002, p. 234). Entretanto a socialização também implica numa apreensão de conteúdos de outra ordem que são os valores, os hábitos, a formação cultural do aluno. Por outro lado, a internalização de conteúdos dependendo da forma em que se planeja a aula transforma-se em momentos de socialização e de desenvolvimento mental. De acordo com LIBÂNEO (2003, p.5), “os significados são internalizados a partir da interação com os outros, isto é, das práticas sociais e culturais em que vive”. Não se pode desmembrar a socialização da criança de aprendizagem de conteúdos. As crianças assimilam as práticas sociais e aprendem conteúdos em momentos simultâneos. Que conteúdo está implícito numa atividade de socialização? É uma questão posta para reflexão. Não é possível respondê-la sem partir das práticas dos professores. Observe a fala dos professores no planejamento:

Professora: “Eu não estou satisfeita com o reagrupamento, deve fazer um cronograma para fazer um trabalho com o folclore: trava língua essa “coisarada”...”

Outra Professora: “A sugestão é o reagrupamento em qualquer dia para que o aluno não saiba o dia e não falte, por que ele não vem porque é brincadeira. Fazer um projeto de cultura popular pro reagrupamento”.

Nessa fase do Ciclo I em que, de acordo com os objetivos de ciclo, os alunos precisam aprender a ler e escrever, os problemas se agravam, pois não se compreende na Proposta de que forma esses alunos serão alfabetizados. Na proposta há uma “fundamentação” teórica que parece incompreensível para o professor. Então se pergunta: o problema está na forma como a teoria é abordada? Na verdade, pode-se dizer que os professores ficam confusos. As suas práticas em alfabetização refletem um discurso e uma prática diferentes. Quando perguntada sobre quais atividades desenvolve na sala e que estão diretamente relacionadas com o ciclo, uma professora responde:

Ah... leitura escrita e as quatro operações são importantes. Mais produção de textos, pois quando aprendem a ler e escrever desenvolvem melhor outros conteúdos. Leitura, escrita e produção de textos é o que desenvolvo. Pelas orientações de início, a produção de texto é ideal. Tudo é desenvolvido a partir da produção de texto, depois que começou a trabalhar assim, melhoraram os meninos. Antes só era

projeto e antes de acabar um começava outros. O projeto agora é meio ambiente. Relaciona o conteúdo junto com o projeto. O projeto é pra resgatar a família, a maioria das crianças é filha de pais separados.

No entanto, observe-se agora como se realizam as atividades em sala, conforme registros de observação:

#### REGISTRO DE AULA DA PROFESSORA UM

Pegam o caderno e demoram mais tempo na cópia que na execução. Os alunos vão tentando responder, mas o problema é que a maioria ainda não sabe ler. A professora tenta trabalhar algum conteúdo, mas como as crianças não sabem ler, a atividade parece não ter muito sucesso. Não se sabe o que a criança conseguiu ler e a professora vai direcionando as respostas. Durante a resolução da atividade, ela vai ditando as respostas para que copiem e vai fazendo com eles de maneira dirigida. Vai questionando: “está escrito certo? Terça-feira, olha o r, ç, a. Ela vai ditando, dizendo: “fulano, olha o “n”... E o acento no “é”?. Diz: “não fique comendo as letras!”

Os alunos escrevem muito, porém, é uma escrita que fica no ato de escrever, sem muita utilidade no desenvolvimento da criança. Em outro momento visualiza-se a importância que a professora dá aos conteúdos trabalhados de forma tradicional. Ela desenvolve as atividades baseadas num processo mecânico, o que expressa a concepção que possui de desenvolvimento humano, conseqüentemente de ensino e aprendizagem. Há uma ausência de atividades desafiadoras que resolvam o problema instalado na sala.

#### REGISTRO DE AULA DA PROFESSORA OITO

Ela estava dando aula de ciências, falando sobre os cuidados com o corpo. Os alimentos de origem animal, vegetal e mineral. Então ela lia as questões e eles respondiam as questões em côr. Era um questionário simples com pergunta do tipo: Para que servem as vacinas, por quê comemos alimentos de origem animal? E porque nós comemos? Ela ia perguntando eles iam respondendo e ela dizia, vocês estão dez, vão se sair muito bem nas provas. “O que nós estamos estudando? Meio ambiente? Não escutei!” Eles repetem. “Olha bem pra mim, tem gente que não está prestando atenção, se continuar a conversa, eu vou aí fecho o livro e pronto. Tem que prestar atenção. Nossa ida ao zoológico foi por causa do nosso projeto. Qual é o nosso projeto desse trimestre?”

Observe-se que o meio ambiente é apenas citado, faz parte do projeto que a escola desenvolve como tema gerador, mas como a professora está apegada ao livro didático, o tema que possibilitaria o desenvolvimento de uma prática socio-cultural e ajudaria o aluno a desenvolver habilidades de compreensão de sua realidade, e, também, em atitudes de preservação do meio ambiente, resume-se apenas a uma atividade mecânica como um fim em si mesma, por meio de procedimento de execução de questionários.

Não há um planejamento de atividades voltado para o desenvolvimento do aluno na alfabetização. A apreensão dos signos é importante pelo seu papel de mediação, pois o signo, ao mesmo tempo, em que é um elemento da cultura, proporciona a apreensão da cultura. Está comprovado pela Professora Um que há uma dificuldade em compreender esta dimensão da aprendizagem, que é a alfabetização, porque a leitura e a escrita são trabalhadas de forma mecânica. Porém há uma mudança em andamento na prática da professora dois que parece preocupar um pouco mais com a problematização das atividades, tanto que durante as suas aulas apresentou uma seqüência didática da seguinte forma: “assim que entra na sala lê uma história para as crianças e depois passa para as atividades rotineiras, leitura no livro, respostas no caderno, comentários e participações dos alunos”.

Se para VYGOTSKY a “chave para a natureza do funcionamento mental superior está no papel mediador do signo” agora o mundo através do sistema de mediação semiótica “não é apenas físico, mas um ambiente interpretado” (BAKHURST, 2002, p. 235), então, como na prática estabelecer mediações em que a professora possa ajudar os alunos na tarefa de aprender a ler? O professor não é um provocador de aprendizagens, mas um elemento da mediação, ao se tornar um mediador, ele, portador de cultura pode mostrar aos seus alunos que “nossas ações se parecem mais com conclusões a argumentos do que com efeitos de causas físicas”. A realidade não está dada, o conteúdo não está dado, “o mundo é um ambiente dotado de significação, e a trajetória do comportamento do sujeito é determinado pelo significado que ele extrai do mundo” (Ib., p. 236).

Assim, é possível perceber por que VYGOTSKY reconheceu que “a análise semiótica era o único método adequado para analisar a consciência humana” (VYGOTSKY apud Wertsch, 1985, p. 79). A chave para a realização da prática pedagógica é “a análise semiótica”, ou seja, a percepção dos significados numa dada realidade, num dado momento histórico:

O desenvolvimento das funções mentais superiores da criança tem de ser visto, portanto, não como um resultado de algum processo de evolução natural, mas como a conseqüência da apropriação, ou “internalização” pela criança, de tais praticas interpretativas, em particular a língua (Bakhurst, 2002, p. 237).

O modelo de atividade baseado no esquema proposto por VYGOTSKY, certamente é um indicativo de mudança na internalização de conceitos pela criança, já que “os atos do sujeito e a situação em que são executados, são descritos (...) em

palavras que tornam essas ações significativas à luz da interpretação da situação pelo sujeito” (BAKHURST, 2002, p. 236).

De forma a clarear a questão, pode-se compreendê-la da seguinte forma: a atividade deve ter como objetivo melhorar o uso da língua e, ao mesmo tempo, o aluno, pode internalizar conceitos científicos. Considere-se o seguinte exemplo: a situação dada normalmente na escola com atividades do tipo “leitura de parlendas”. Quando a criança apenas faz a leitura mecânica para memorizar sem refletir sobre a escrita, a atividade acaba se tornando apenas um exercício de memorização da língua e de socialização. Esta se tornaria, no final das contas, um evento cultural perdido em si mesmo. Isto porque é preciso reconhecer que o conhecimento é uma construção social e histórica e tal como expôs VOLOSHINOV (apud Bakhurst, 2002, p. 248) “a experiência só existe nos signos materiais, (...), mesmo para a pessoa que a está experienciando”.

Como é perceptível no trecho abaixo, a proposta de ciclos da SME de Goiânia se apropria de alguns conceitos da teoria de VYGOTSKY e seus seguidores: “O desenvolvimento humano é, ao mesmo tempo, orgânico e social, envolvendo aspectos biológicos, psicológicos e culturais. A aprendizagem está associada a fatores que interagem mutuamente como a atenção, a memória, a percepção, o pensamento e a imaginação, denominados por VYGOTSKY de funções psicológicas superiores” (GOIÂNIA, SME, p. 31).

Percebe-se por esta pesquisa que a proposta apresenta uma crítica às práticas pedagógicas dos professores tradicionais e questiona o aspecto quantitavista das informações que o aluno recebe no espaço escolar. O espaço escolar precisa ser ressignificado. (Ib., p. 32) Mas há um problema na forma em que esse conhecimento foi apropriado. Como a Secretaria supunha que os professores já tinham o conhecimento da teoria de VYGOTSKY, na proposta não há um aprofundamento da questão. Isso precisa ser resgatado. Precisa-se compreender que conseqüências isso traz para o contexto escolar.

A proposta apresenta, também, a idéia de que “o desenvolvimento humano é mediado pelo contexto cultural”, conforme citação de LIMA, que considera que “a aprendizagem se dá pela realização de sistemas, que se efetivam através das vivências situadas no contexto sócio-histórico” (Ib., p.32). Defende-se então a idéia de

que “os processos de aprender são múltiplos e isso exige que os procedimentos pedagógicos sejam distintos”.

Desta forma, na Proposta da SME, aparece a idéia de que o êxito do processo ensino-aprendizagem depende tanto das diferentes alternativas metodológicas a serem utilizadas pelos professores para apreensão dos conhecimentos historicamente produzidos, como também pela “valorização dos talentos e potencialidades que todos os educandos têm” (Ib.,p.42).

A escola, de acordo com a proposta, deve ser um espaço de construção do conhecimento e o professor, o mediador do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, afirma-se uma concepção de ensino e aprendizagem diferenciada da concepção vigente no sistema de ensino seriado. Esta concepção faz emergir um sujeito denominado de “mediador do ensino e da aprendizagem”. Este mediador tem que incluir em suas práticas elementos que o diferenciarão e o tornarão um elemento constituidor do processo educativo. LIBÂNEO entende a atividade do sujeito como uma atividade mediada: “a aprendizagem é resultado da relação ativa sujeito-objeto, sendo que a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada.” (2001, p. 2) Sabe-se, porém, que, para isso acontecer é necessária uma formação que intervenha na prática dos professores.

Outro problema observado na prática das professoras foi a avaliação, em que, a despeito das orientações da SME, ocorre o ato de avaliar desvinculado do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a proposta da SME, a concepção de ensino e aprendizagem voltada para esse aspecto, só tem sentido se estiver associada a outros aspectos: afetivo, psicológico, emocional, físico e social do sujeito e a um processo avaliativo que atente a essas dimensões. Observou-se nas escolas uma tendência em supervalorizar as discussões sobre a avaliação em detrimento dos aspectos pedagógicos. A efetivação da proposta não atendeu uma de suas premissas mais importantes: “É fundamental compreender que o ato de avaliar acontece vinculado ao ato de ensinar, e este ao de aprender” (GOIÂNIA, SME, p. 62).

Assim, o ato de avaliar tem que estar evidenciado na prática pedagógica do professor. Uma professora que tenha concepção de ensino progressista e, em conseqüência, uma postura inovadora, deve apresentar certas características em sua prática. Para se promover um bom ensino deve se ter em mente que a atividade de

ensino e aprendizagem é um processo permanente e deve ser articulado à avaliação como um processo contínuo. Desta maneira todos os outros aspectos do processo educativo no sistema de ciclos: o planejamento pedagógico, o conselho de ciclo, os métodos de ensino, as assembléias de turmas, as reuniões de pais, devem estar imbuídos do mesmo propósito. Mas, na escola, como acontecem esses eventos que indicariam se a concepção de ensino está de acordo com a proposta de ciclos? De acordo com MOURA (apud Libâneo, 2003, p. 8)

É na organização da atividade, na escolha dos conteúdos, o modo como define a ação pedagógica e na escolha dos instrumentos que podemos avaliar e observar o movimento de formação do professor, compreendida como processo de negociação de projetos individuais que no espaço educativo se redimensionam em função da realização de um projeto coletivo.

Foi observada nas duas escolas a ocorrência do planejamento pedagógico, e constatou-se que são realizados em diferentes perspectivas. Na escola Primavera Um constatou-se momentos de estudo e reflexão sobre textos durante o planejamento coletivo. Na Escola Primavera Dois, na reunião de planejamento também há a participação de todos, porém a perspectiva é discutir o processo ensino e aprendizagem de cada agrupamento, discussão do que vai ser trabalhado durante a semana, conforme registro de observação. Nota-se que não há um consenso em relação às atividades a serem desenvolvidas durante a semana:

Neste dia, leu-se um texto de Ruben Alves (sobre) mensagem reflexiva. A coordenadora diz: “é preciso incentivar a leitura”. Uma professora fala que, segundo Ruben Alves quem vai ao cinema não faz relatório. E nós, quando passamos um texto, um filme, cobramos e os alunos se sentem chateados, cobrados.

“A leitura é importante. “A diretora não concordou e disse que deve haver um equilíbrio. A professora C. falou que a professora Oito trabalhou parágrafos com uma música.

A professora A. diz: o reforço está rendendo.

A diretora acha que deve perguntar se a professora Oito acha que esse é o caminho, no caso o reforço é viável? Ela responde que para os seus, não.

“Esse reforço programado toma o tempo de dar outros conteúdos”.

Aumentar ou diminuir o tempo, para os outros complica, diz a diretora. Só com você tem problema. O reforço é mantido. As outras professoras acham também a mesma coisa; a diretora diz que o tempo para reforço é pouco.

A coordenadora chama a atenção para o tempo e fala da reunião dos pais. Fala de uma mensagem para os pais na primeira reunião. Chama a atenção para ser profissional e ético. Planejam a reunião dos pais.



Para saber como as professoras estavam compreendendo o sentido de “atividades de socialização” conforme a proposta de ciclos foi formulada a seguinte questão: “Escreva as atividades que se realizam na sua escola e que envolvem todos os alunos”. Eis algumas das respostas obtidas:

Professora Um: (Pensa, silêncio). Com toda escola, você quer saber, todo mundo, né? É reagrupamento, educação física, as apresentações feitas aos sábados (palestras sobre a família, dia do circo, dia da família (das mães). As professoras de educação física organizam, são elas que ensaiam, passeios (pró- cerrado), zoológico (março)

Professora Dois: Bom... veja só, Nilza. Observe a sala. Desenvolvemos muitas atividades em grupos heterogêneos em que há bastante interação e trocas de informações entre os alunos... E muitas outras coisas...

Professora Três: Atividades que envolvem todo mundo? Penso que são as atividades culturais como datas comemorativas, reagrupamento... Elas envolvem todos, tem festa nesse dia...

Professora Quatro: (Silêncio). Bom ... as que envolvem todos os alunos, a escola inteira? Bom... (Silêncio). Eu acho que é o reagrupamento. A coisa funciona assim... Num estágio primitivo da idéia, o ciclo é uma etapa e dentro dessa etapa tem o agrupamento por idade, e ficamos presas a isso, não temos flexibilidade com o aluno, tudo que se refere ao ciclo está preso à burocracia, tabus, medo, falta de conhecimento, falta de persistência. Tem gente que pode vir a estar aberta à mudança e não posso dizer que também não estou. Mesmo dentro do ciclo há uma reprodução do modelo socioeconômico... (Olha para os lados...): aqui ninguém ajuda ninguém. Todos se preocupam consigo mesmo sem ajudar no coletivo. Não há coletivo e ninguém pode falar nada... Senão dá briga. O planejamento é individual e as pessoas escondem de você o que vão fazer, prá você não fazer igual.

Como se percebe através destas respostas, nas atividades desenvolvidas na escola prevalece o trabalho isolado das professoras. Há uma preocupação com os conteúdos numa visão tradicional, com uma idéia de avaliação apenas dos produtos, há uma ênfase nos ensaios para encerramento dos projetos em detrimento do processo ensino e aprendizagem. As atividades socializadoras são associadas, ainda, às datas comemorativas e contam com a participação de parte do grupo docente.

Como se pode constatar nos depoimentos e nas próprias atividades de sala de aula, as professoras têm o seu trabalho, em sua maioria, apegadas ao ensino mecânico, e, confusas em relação às atividades de socialização. Segundo CARVALHO (2003, p. 1769), críticas feitas à escola na década de 1980 abalaram o papel do professor e este se viu numa situação em que, em função de “uma visão psicologizante do ensino”, muitos visualizaram apenas a “dimensão da aprendizagem, ou seja, que o aluno é ativo, constrói seus conhecimentos nas relações que estabelece com o meio e o

professor é apenas um facilitador (...)". O professor ficou sem o chão em que se apoiava: o ensino. De certa maneira foi uma grande reviravolta na prática dos professores o que acabou gerando conseqüências para a sua prática, dissociando uma idéia de escola para ensinar e uma idéia de escola para socializar.

A hipótese que foi se confirmando cada vez mais, na análise dos dados, é que a implantação dos ciclos em vários sistemas de ensino fez retornar na educação brasileira a conhecida oposição entre duas funções da escola: a formação cultural e científica, de um lado, e a vivência da experiência sociocultural, de outro. Trata-se de uma oposição artificial, sustentada frequentemente por disputa de hegemonia por orientações teóricas no campo científico da educação. LIBÂNEO considera esse um dos dilemas da educação brasileira contemporânea em que se põem “de um lado, um currículo baseado na formação do pensamento científico e, de outro, um currículo baseado na experiência socio-cultural”. O próprio autor faz esta pergunta: “Haverá efetiva incompatibilidade entre a aprendizagem dos conteúdos científicos associados aos processos de pensamento e à incorporação no currículo da experiência sócio-cultural e características sociais e psicológicas dos alunos?” (LIBÂNEO, 2004, p. 143).

Esse dilema acaba rebatendo na subjetividade da maioria professores, na qual parece estar impregnada uma visão eminentemente conservadora de prática educativa, produzida ao longo da própria educação da professora pela família e pela escola. São valores, normas, modos de agir e de resolver situações que criam um verdadeiro condicionamento do comportamento dos professores, difícil de romper. Refletir sobre a concepção de ensino e aprendizagem de que são portadoras as professoras é, também, refletir sobre sua subjetividade enquanto uma construção cultural em que o sujeito adquire um *habitus*. Essa noção de *habitus* tem sido extremamente útil para compreendermos a prática dos professores, pois são as práticas culturais e práticas educativas que vão produzindo os *habitus*. “De acordo com Bourdieu, o *habitus* é apresentado como princípio gerador e unificador que resume as características intrínsecas e relacionais de uma posição ocupada pelo indivíduo” (BOURDIEU apud Freitas, 2004, p. 10). VEIGA confirma em sua pesquisa (2004, p.15) que a ação pedagógica dos professores possui um ritmo, uma lógica e uma cultura que lhes são próprios.

Talvez esteja aí um dos principais obstáculos para o êxito da filosofia dos ciclos, ou seja, não foi considerada essa pedagogia impregnada na mentalidade e na

prática dos professores e não se instituíram ações visando operar mudanças nessas posturas interiorizadas. Tais mudanças dependeriam de uma outra forma de organização e gestão da escola, marcada por uma cultura verdadeiramente de colaboração, de diálogo, de compartilhamento de valores e práticas.

O que foi idealizado por ARROYO, conforme citação abaixo, não se materializou e em razão disso é que precisa ser melhor investigada.

Na implantação das propostas pedagógicas que se empenham em organizar a escola por ciclos, percebemos que é reforçado o que há de mais permanente na função social e cultural dos profissionais da educação. Não se trata de acrescentar novas incumbências a serem treinadas previamente, mas de criar situações coletivas que propiciem explicitar e cultivar o papel, os valores e saberes educativos que cada educador já põe em ação em sua prática, nas escolhas que faz cada dia no trato com os educandos (1999, p.154).

Nesse caso o papel do professor seria construído tal como a aprendizagem do aluno. O que o professor já tem como conhecimento e modos de agir precisaria ser considerado. Seria possibilitar, numa comunidade de aprendizagem, o olhar sobre sua própria prática como forma de construir uma nova numa atitude de permanente formação. Essa construção depende de conceber o professor enquanto um ser coletivo, para isso é preciso, segundo ARROYO “criar um clima propício ao reencontro com sua identidade, com os saberes coletivos que vêm de longe e que foram aprendidos em múltiplas relações humanas e educativas.” (Ib.).

No entanto, não é isto que se constata no meio escolar das escolas pesquisadas. As professoras em sua maioria, quando não pareciam perdidas na organização escolar e nas atividades de ensino e aprendizagem seguiam suas próprias convicções, mesmo tendo uma proposta inovadora como a do ciclo, tal como desabafou a Professora Quatro: “aqui ninguém ajuda ninguém, todos se preocupam consigo mesmo sem ajudar no coletivo. (...) O planejamento é individual e as pessoas escondem de você o que vão fazer, prá você não fazer igual”.

Um caminho de superação desses dilemas em busca de uma pedagogia pessoal do professor estaria na complementaridade de dois pilares, a subjetividade do professor e a racionalidade que vem de modelos e estruturas exteriores. Tardif destaca a importância de se levar em conta a subjetividade:

Para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente

determinado por organismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (2001, p. 115).

Foi nesse sentido que se tenta captar as ações das professoras para compreender a sua prática pedagógica, partindo do que elas, como professoras entendiam sua própria prática, não sendo intenção procurar culpados pelas práticas pedagógicas, pois o pensamento dos professores está inserido num determinado contexto social e ainda sofrem as conseqüências das incongruências das políticas públicas em educação.

### 3. Coerência interna da proposta de ciclos.

Uma das primeiras modificações realizadas pela SME ao introduzir a proposta de ciclos foi em relação à matrícula por idade. Substituiu-se o critério de matrícula por nível de conhecimentos, como acontece na seriação, pelo de agrupamento por idade: o aluno passa por etapas de acordo com a idade e é reagrupado por diversos fatores: necessidades de aprendizagem, centros de interesses, objetivos de ciclo, etc. Na proposta aparece a flexibilidade dos tempos/espços escolares de forma que o aluno tenha seu tempo de aprender considerado e respeitado. Esta flexibilidade é, então, tornada possível pelo reagrupamento que é, na verdade, uma estratégia que possibilita à escola romper com os tempos/espços rígidos característicos do sistema seriado. Acontece que em uma das escolas pesquisadas os alunos são enturmados de forma fixa. Apenas se substituiu o agrupamento por nível de conhecimentos pelo agrupamento por idade. Os reagrupamentos na escola são quase esporádicos e são utilizados como um momento de lazer para os alunos na forma de oficinas ou como momentos de reforço.

Outro problema considerado inerente à proposta de ciclos foi a separação entre a equipe que “pensava” a reforma do sistema de ensino e as professoras que seriam os sujeitos da sua efetivação. A implantação do projeto é um caso à parte já pesquisado por FIGUEIREDO (2002). Porém a continuidade da efetivação da proposta de ciclos se deu num contexto conservador e nos moldes tradicionais<sup>13</sup> tayloristas: de um lado a equipe técnica para planejar e de outro as professoras para executar. De

---

<sup>13</sup> Refere-se a educação conservadora na perspectiva de DEWEY. Nesse caso pesquisar em DEWEY, John. Democracia e Educação. São Paulo. Companhia e Editora Nacional, 1952, p. 106.

acordo com ARROYO, para a lógica dos ciclos, a perspectiva deve se apresentar de forma diferente:

Na organização dos ciclos não seguimos essa visão precedente de formação. Na medida em que vamos construindo propostas inovadoras, em que a organização dos ciclos entra como uma das inovações centrais, fomos questionando essa concepção e essa prática de formação. Fomos questionando o papel dos cursos e dos centros de aperfeiçoamento. Não separamos a equipe de coordenação pedagógica para planejar ações e a equipe de qualificação previamente dar cursos. Não apenas porque essa visão polariza os tempos de pensar e fazer, de teoria e de prática, os tempos de formação e de ação-intervenção, mas por algo muito sério, ela carrega uma concepção de educador que prioriza domínios e competências pontuais. (1999, p. 146).

A filosofia dos ciclos seguiria, então, uma nova concepção de educador que, ao transformar o ambiente, também se transformaria. Não faz sentido mudar o sistema tendo em vista uma orientação para que o aluno seja sujeito de sua aprendizagem sem dar a mesma oportunidade ao professor, já que ele poderia pesquisar sobre o assunto e ir colocando suas idéias em prática construindo sua própria prática pedagógica. Na educação tradicional<sup>14</sup> a perspectiva é o treino e na perspectiva progressista há uma construção da proposta tendo em vista a realidade e os sujeitos. Assim:

Se se pretende inovar métodos, na visão tradicional, se propõe treinar no domínio de novos métodos. Se se pretende organizar a escola em ciclos, na visão tradicional, se propõem que aprendam primeiro o que é ciclo, conteúdos de ciclos, avaliação de ciclo, passagem ou retenção no ciclo etc. A experiência nos levou a perguntar se quando as tarefas mudam o professor de educação básica muda. Se quando alguém muda suas competências, muda seu papel social e cultural. Será que a cada inovação de conteúdo, método ou organização mudará o papel social da educação, da escola e o papel e a função social e cultural dos educadores? (Ib., 1999, p. 146-147).

Há a necessidade da formação do professor em serviço que passa pela mudança nas concepções teóricas, simultaneamente a mudanças na prática. A premissa é de que as professoras construam sua identidade no fazer, mas esta proposta esbarra naquilo que se denomina de concepção tradicional de ensino: “os futuros profissionais da escola e aqueles que nela trabalham internalizaram a concepção precedente: só interessa aprender o que os prepare para tarefas concretas, para intervenções pontuais. (...) O professor é um tarefeiro” (Ib., p.148). O que se critica aqui é o fato de não se dar a oportunidade ao professor e também as condições necessárias para que ele pense a sua prática fazendo.

---

<sup>14</sup> Sobre a pedagogia tradicional, ver Herbart criticado por John DEWEY no livro Democracia e educação: breve tratado de filosofia de educação. Trad. De Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1952. p. 104-109.

Não é necessário esperar prescrições sobre como os educadores devem se comportar e o que devem fazer: “esse sonho de criar novos papéis sociais atribuindo incumbências, propondo formatos, é muito antigo”. (Ib., p. 150) No ciclo não há formato. As etapas vão sendo superadas sem se definir estereótipos de alunos e professoras. Tal como PERRENOUD, ARROYO deposita no professor e na formação continuada a grande incumbência de realizar as modificações no sistema. A partir da participação no processo de reorganização do ensino por ciclos o professor vai se formando, “ressignifica pensamentos, valores, sentimentos, imaginários, auto imagem. Redefinem competências, práticas, capacidades de fazer escolhas. Encontra outro sentido para o ofício de mestre e a própria existência humana.” (Ib., p.161) As professoras estão em permanente desenvolvimento.

A conclusão a que se chega a partir disso é que a SME não abriu espaços para as professoras discutirem suas práticas reais. Ao invés disso, mandaram representantes das escolas para discutir a proposta. A intervenção significativa não foi feita no trabalho do professor, com o professor, no contexto de trabalho.

#### 4. Nível de domínio da teoria e das indicações metodológicas por parte das professoras.

Neste item são analisados alguns aspectos contidos na proposta em relação a: objetivos da escola, currículo, metodologia, formas de organização da escola (em correspondência com a proposta), avaliação e papel do professor. Incluiu-se a análise de alguns aspectos de forma a incluir as duas escolas naquilo em que tinham de mais semelhante e quando houve diferenças, as análises dos aspectos referentes ao processo pedagógico foram feitas separadamente, porém sem seguir uma ordem numérica.

Na Escola Primavera Um não foi possível observar o reagrupamento. Em relação às duas escolas pode-se afirmar, partindo-se das observações, que a coordenadora e as professoras têm acesso à proposta curricular do ciclo, organizada na forma de seqüência de objetivos. Ao falarem sobre o processo de ensino e aprendizagem nesta forma de organização do ensino, constantemente separam o ensino de conteúdos, das atividades denominadas na proposta de ciclos de “vivências socioculturais”. Na prática, as professoras separam instrução de formação, o que dificulta para eles entenderem que uma atividade lúdica pode conter elementos de formação e de instrução ao mesmo tempo.

Em relação à concepção de educação explicitada na Proposta Político Pedagógica, como vimos anteriormente, ela aparece da seguinte forma: a educação tem como “função social contribuir para a construção de uma sociedade democrática na qual os sujeitos venham, por meio da luta política, conquistar efetivamente o acesso aos bens produzidos pela sociedade, sejam culturais ou materiais”. (GOIÂNIA, SME, 2004, p.28). Esta declaração escrita aparece quase que nos mesmos termos, nas falas das professoras e coordenadoras. Quando foi perguntado às professoras sobre os objetivos da escola, elas deram as seguintes definições:

Professora Um: Educar, ensinar a ler e escrever, formar o cidadão consciente, crítico, que sabe reivindicar os seus direitos.

Professora Dois: Preparar (os alunos) para os desafios do dia a dia, saber conviver socialmente no seu grupo, tendo consciência dos seus limites, deveres e direitos, além de aprenderem a ler e escrever, pensando assim estaremos preparando o cidadão de amanhã... É isso aí...

Professora Três: É socializar...

Professora Quatro: (Tem sido) reproduzir o conhecimento desejado pela classe dominante, formando crianças que não pensam e até nós professoras não pensamos. (...) Deveríamos primar pela educação no sentido de educação, formar seres pensantes, fazer cumprir o que está no papel. Sujeito pensante que exerce o seu papel social na sociedade...

Professora Cinco: Eu penso que, de acordo com a proposta dos ciclos, é formar o cidadão crítico, mas a escola tem fugido... até que eu acho que os alunos estão melhores, mas a escola está um pouco perdida sem o apoio dos pais, parece que a escola é um depósito de criança. Como vimos na reportagem, a culpa é só do professor. A escola assume (outros) papéis, sobrecarregando o currículo... (...) Nem sei como explicar, mas a escola serve para tudo menos para ensinar. Escovar os dentes, tem o momento da escovação. Quando você começa, já é hora do lanche e depois tem que ir escovar. Tem muitos projetos, trabalhar informações sobre a dengue... É tanta coisa que não sobra tempo para dar aulas.

Professora Seis: É preparar o aluno para a vida em todos os sentidos leitura, escrita, respeito, conhecimento... Mas hoje nega-se o conteúdo...

Professora Sete: O objetivo é de base de sustentação leitura, escrita e as quatro operações, no ciclo I e II. No II, já deverá ter tudo isso. A dificuldade do ciclo é essa...

Professora Oito: Levar os alunos a construir conhecimento, formar cidadãos, para enfrentar a sociedade lá fora, prepará-los para a sociedade lá fora.

Professora Nove: Eu acho que tem finalidade de levar o aluno a ler e escrever com criticidade e a socialização, o envolvimento consigo mesmo e o respeito em geral. O meu projeto é voltado para o respeito e para a necessidade de boa convivência... Eu trabalho com os valores morais. É muito difícil definir esta finalidade.

Professora 10: Trabalhar a auto-estima, antes da aprendizagem, é preciso pensar no bem-estar. A família tem o objetivo do seu desenvolvimento, mas precisamos cuidar da auto-estima.

Observe-se que em todas as respostas, com exceção das de número seis e sete, as professoras demonstram estar de acordo com a proposta. Verifica-se que nas duas escolas pesquisadas, estavam claros para as professoras quais objetivos deveriam ser priorizados e é possível perceber que estes estavam de acordo com a proposta da SME para o Ciclo I. Entretanto, nas observações de campo, foi percebido que havia uma distância entre a proposta e a prática das professoras.

Na Escola Primavera Dois, os alunos foram divididos em grupos de acordo com o nível de conhecimentos em leitura e escrita e encaminhados a um reforço contínuo de uma hora e trinta minutos, de segunda a quinta feira. Isso acontecia após o recreio. Antes do recreio, a professora trabalhava os conteúdos listados por ela mesma correspondente ao que constava no livro da segunda série distribuído pelo MEC. Na sexta-feira, segundo a coordenadora, os alunos participavam de um reagrupamento na forma de oficinas do tipo: jogos recreativos, pintura com guache, teatro, músicas/danças, filmes, produções de textos, sala de leitura. Entretanto, os alunos achavam que isso era um momento de brincadeira e como não eram trabalhados conteúdos, consideravam desperdício ir à escola para brincar. Na sexta as faltas dos alunos eram muitas. Os próprios alunos consideram que as atividades de reagrupamento não são “aulas”, aulas para eles envolvem conteúdos preferencialmente escritos. Se não há “tarefas no caderno”, não há aulas.

Em outra reunião de planejamento em que se fazia a avaliação do reagrupamento, foram feitas afirmações que levaram o grupo a mantê-lo como já estava programado. Dizia uma professora: “Reagrupamento para quê? Não é para resolver os problemas de aprendizagem, mas para a atividade lúdica”. Antes uma das professoras havia dito que os alunos deveriam ficar mais soltos, com atividades lúdicas. Outra proposta seria de pegar pesado na de 2º a 5º o projeto e 6º a reagrupamento com atividade lúdica. Por fim decidiu-se que essa atividade seria de socialização, após a coordenadora dizer: “não podemos trabalhar a escrita, o conteúdo, porque o objetivo do ciclo é a socialização”.

Há problemas evidentes quando se observam as atividades desenvolvidas em sala de aula, os exercícios feitos pelos alunos e a forma de organizar o conteúdo. No planejamento da Escola Primavera Dois, por exemplo, o grupo elaborava uma proposta



de trabalho e quando ia para a sala de aula o professor retomava o livro didático e seguia aquela mesma rotina tradicional de aulas informativas. A professora referência<sup>15</sup> da turma pesquisada da Escola Primavera Dois sempre dizia: “sabe, eu não agüento esses projetos, toma tempo demais e a gente não dá conteúdo. Eu sou assim, eu faço o que eu acho correto, chego à sala eu dou conteúdo, num tô nem aí...” (Registros de observação). A prática pedagógica, por diversas razões, parece ter outros encaminhamentos porque envolve as concepções de educação que os profissionais da escola internalizaram ao longo dos anos, a concepção tradicional de ensino, ou seja, são práticas pedagógicas impregnadas na experiência das professoras ao longo de sua existência.

A escola, assim, tem seu trabalho organizado em função destas concepções que estão internalizadas no discurso das professoras, mas que, na prática de sala de aula, não se mostram. O registro, a seguir, mostra o que de fato acontece:

A professora começa dando aula de ciências, falando sobre os cuidados com o corpo. Os alimentos de origem animal, vegetal e mineral. Então ela lia as questões e eles respondiam as questões em coro. Era um questionário simples com pergunta do tipo: Para que servem as vacinas, por que comemos alimentos de origem animal contem e porque nos comemos. Ela ia perguntando: “por que devemos ter cuidados com o corpo? Quais os são alimentos de origem vegetal? eles iam respondendo e ela dizia: vocês estão dez, vão se sair muito bem nas provas. O que nós estamos estudando? Meio ambiente? Não escutei! Eles repetem. Olha, abram pra mim... tem gente que não está prestando atenção, se continuar a conversa, eu vou aí, fecho o livro e pronto. Tem que prestar atenção.

O fato é que no planejamento realizado na sexta-feira pelo “coletivo escolar” estava prevista a continuidade do projeto, mas a professora só menciona o projeto quando quer chamar a atenção dos alunos para a aula.

Sempre no discurso, as professoras apontam alternativas para melhoria da atividade pedagógica pautadas em idéias consideradas inovadoras. Alguns chegam a citar autores como Paulo Freire, Vygotsky etc. Entretanto, quando observa-se as suas aulas percebemos a presença marcante de uma modalidade de ensino bastante conservadora, tal como está expresso no relato de observação das professoras quatro da Escola Primavera Um e da Professora Sete da Escola Primavera Dois. É uma das dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades, é muito difícil

---

<sup>15</sup> Pedagogo ou normalista que se responsabiliza pela turma, permanecendo maior tempo com a enturmação, assumindo a responsabilidade de descrever o processo de desenvolvimento do aluno. (SME, 2004, p.37)

ressignificar as práticas pedagógicas. Foi possível constatar esta realidade na escola pela maneira como se expressa a Professora Sete:

Meu projeto de reforço programado tem como título “Leitura de mundo”, é aquilo que Paulo Freire diz... Tudo o que vem de interesse da criança, procurando trabalhar palavras pelas quais as crianças se interessam. Eu sempre levo material concreto para a sala. Por exemplo, o projeto Pirulito... Coloquei no quadro tudo o que eles foram falando sobre sabor, de que é feito, onde encontramos qual o valor nutritivo, qual o problema com o desenvolvimento para a saúde, excesso de açúcar....

Agora, observe-se o procedimento da professora dentro da sala de aula com seus alunos. Há uma dificuldade na relação teoria-prática. O processo de abordagem do conteúdo demonstra ser diferente do que é proposto na sua fala:

“Qual é a matéria que eu dou para vocês?” Português, responderam. Lembram da atividade que dei ontem? Hoje eu não vou ajudar... Vocês vão mostrar o que sabem. Ela enumera as sílabas formadas pelas letras M e D:

<u>MA</u>	<u>ME</u>	<u>MI</u>	<u>MO</u>	<u>MU</u>	<u>MÃO</u>			
1	2	3	4	5	6			
<u>DA</u>	<u>DE</u>	<u>DI</u>	<u>DO</u>	<u>DU</u>	<u>DÃO</u>	<u>A</u>	<u>E</u>	<u>I</u>
7	8	9	10	11	12	13	14	15
<u>O</u>	<u>U</u>	<u>ÃO</u>						
16	17	18						

Vamos formar então: 1 + 6                      Ex. = Mamão

8+10	10+14+17 =
5 + 7=	7+1=
2+10=	8+12 =
9+13 =	13+4 =

Através dessa aula foi possível constatar que ela apresentou as sílabas para os alunos, leu várias vezes, apesar de alguns não prestarem atenção ao que falava, dava bronca nos alunos o tempo todo, depois saiu da sala e os alunos ficaram sozinhos e logo acabou o tempo do reforço. Era apenas uma hora de reforço. Os alunos copiaram as sílabas do quadro, montaram as palavras e depois leram repetidas vezes para decorar. A questão da relação teoria-prática está posta com a maior clareza. É difícil para esta professora articular as atividades com o discurso que tem. Mesmo desenvolvendo atividades com textos e músicas, a forma como desenvolve revela o seu *hábitus*. SACRISTÁN (1999, p.48) oferece uma pista para tentar compreender esta questão da

relação teoria-prática. De acordo com ele “a teoria pode ficar distanciada da prática, o importante é entender o papel que os agentes intermediários são chamados a desempenhar quando pretendemos relacioná-la”. A relação teoria-prática não pode ser analisada à luz da ação, é preciso, segundo este autor “dar-lhe um novo sentido na relação triangular teoria-impulso-saber fazer (...), no âmago desse triângulo, são desenvolvidos os processos de deliberação, escolha de alternativas e tomada de decisões realizadas em determinadas situações, convenientemente avaliadas pelo sujeito”. Portanto é preciso que haja uma possibilidade de interpretação por parte do sujeito, assim a “ação envolve compreensão e pensamento como algo indissociável”. O sujeito precisa pensar sobre o que faz, é isso que caracteriza a relação teoria-prática: um constante ir e vir. (SACRISTÁN, 1999, p.48-49)

5. Itens avaliados com base nos registros de observação.

Ao comparar a proposta da SME e os registros de observação, verifica-se que na Escola Primavera Um há problemas em relação à efetivação da proposta de ciclos nos aspectos considerados como subcategorias neste trabalho.

A Escola Primavera Um tinha o Projeto Político pedagógico, porém não apresentou um plano de trabalho que considerasse os objetivos do ciclo, como mostram as listas de conteúdos registradas no caderno de uma professora. As atividades, em uma das turmas, estavam sendo realizadas aleatoriamente ou seguindo o livro didático, como sempre se fez no sistema seriado. Ficou evidente que elas não leram a proposta da Rede para se situarem no planejamento das atividades, não tinham um planejamento para os agrupamentos de maneira geral. Nesta turma não havia um plano para atender às necessidades individuais dos alunos, conforme prevê a proposta de ciclos. Na outra turma havia a preocupação com o conhecimento sistematizado e a professora parecia estar em processo de mudança de concepção de ensino aprendizagem pois conseguiu apresentar atividades que faziam os alunos pensarem sobre a escrita, o estava fazendo com a ajuda do programa de formação para professores alfabetizadores. Usava o livro didático para trabalhar os conteúdos desta etapa e se mostrava bastante preocupada se os alunos vão aprender a ler ou não. Mas ainda mantinha a seqüência do livro didático. É preciso considerar que nesta escola havia apenas um mimeógrafo e elas gastavam boa parte do tempo passando as tarefas no “stêncil”. É um dos fatores complicadores da realidade escolar.

Observe como na Escola Primavera Um se deu o planejamento das aulas:

REGISTRO 5 – Conversa (escuta) com Professora Dois:

(...) Ela diz: os planos serão realizados nos momentos de folga durante o dia e então eu não poderei ajudar, colaborar muito já que preciso de tempo para realizar as tarefas dos alunos. A professora diz outra coisa que me chamou a atenção: “a maioria está lendo e escrevendo, apenas um ou dois têm dificuldades .” Neste dia está previsto um planejamento a ser realizado pelas duas professoras. Eu as observei (...). Elas transcrevem alguma tarefa no stêncil para trabalhar com os alunos no mesmo dia.

O horário de estudo dos professores conforme orientação do documento da SME era aproveitado para preparação de atividades no stêncil e outras. A avaliação ocorria conforme orientação da proposta, os professores preencheram fichas descritivas relatando o que os alunos aprenderam. O Conselho de ciclo foi realizado durante o horário de estudo dos professores. Foi verificado que houve atendimento individual ao aluno feito nos moldes de reforço dado por uma pessoa que trabalhava na biblioteca da escola e, em algumas vezes, a professora levava alguns alunos no horário em que a dinamizadora estava em sala. No registro, cada uma delas deveria ficar com uma parte dos alunos, mas como era um dia de experiência de uma tarefa, a professora que ficaria na sala pediu que ela não levasse nenhum aluno:

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA – PROFESSORA TRÊS

(Hoje é aula dupla). Neste ínterim, a professora deu um texto chamado “A Assembléia dos ratos”. A questão era: quais as palavras que deixam o texto mais difícil de entender. Ela ia sublinhando as palavras que eles iam falando. A aluna J. disse que não entendia a palavra “guizo”, então foi procurar no dicionário para saber o significado. Uma aluna perguntou pelo verbo “dissolveu-se”. A Professora Um chega e pergunta se quer que separe os alunos ou que fiquem juntos. Ela explica a tarefa para a professora: essa é uma tarefa do curso que estou colocando em prática; então eu escolhi este texto.

Não há efetivação do trabalho coletivo, porque cada professor planeja o seu trabalho e, também, porque no planejamento se realizam estudos de textos sobre práticas pedagógicas. Os professores citam sobre o individualismo existente, mas com muita reserva, em cochichos. O reforço é oferecido pela bibliotecária, o reagrupamento na fala das professoras é realizado uma vez por semana com alunos reagrupados segundo o nível em oficinas; percebeu-se que não há uma relação entre o trabalho da professora referência e as dinamizadoras, pois as duas trabalham de forma diferenciada, uma priorizando os valores e a outra priorizando a escrita. Há a ausência de um trabalho coletivo.

A proposta dos ciclos de ter a mobilidade dos educandos orientada pelas necessidades e interesses de cada aluno e dos grupos não se efetivou na Escola Primavera Um, porque as turmas são agrupadas conforme idade e continuam assim até o fim do ano com esporádicos reagrupamentos. Também não se possibilita ao aluno diferentes espaços de aprendizagem, com a argumentação da ausência de uma estrutura física para atender àquelas orientações. É um fato comprovado na escola, pois existe um corredor apenas, muito apertado e movimentado, não há espaço para mobilidade em pequenos grupos.

Em relação à flexibilidade curricular, numa das turmas da escola Primavera Um, e na turma da escola Primavera Dois, continua a mesma noção de cumprir um determinado programa com uma prática de atividades mecânicas conforme observado nas atividades realizadas em sala de aula sendo que continuam os enfoques nas disciplinas, sem a devida atenção às características de cada fase de desenvolvimento humano. As professoras seguem o livro didático, não o desenvolvimento do aluno.

De acordo com a Proposta Político Pedagógica, os Projetos de Trabalho<sup>16</sup> são a forma de organizar e trabalhar os conhecimentos mais coerentes com a proposta de ciclos. Entretanto, na prática cotidiana da escola não se viu nenhum planejamento que envolva projetos de trabalhos, ou os chamados projetos pedagógicos. Nesta escola também se realiza aquilo que mencionamos anteriormente em relação à Escola Primavera Dois: as professoras diferenciam os “projetos” e os “conteúdos”. Conforme suas falas, os projetos são apenas vivências culturais. Também para uma das professoras os conteúdos são as informações que constam no livro didático. Na proposta do ciclo aparece a afirmação de que a função do projeto é de tornar a aprendizagem ativa, interessante, significativa, real e atrativa para o aluno, é fazer com que a construção do saber se dê de forma agradável, sem a imposição de conteúdos. Pelo que foi observado, as professoras incorporaram a idéia de que não se deve “dar” conteúdos, dissociam aprendizagem e prazer, de forma que essas duas coisas não podem estar juntas. O resultado disso é que as professoras passaram a ter o entendimento de que não impor conteúdos significou, para eles, retirar a função da escola de ensinar. Quando a Professora Dois afirma que está preocupada com esta questão - de que no ciclo não se ensina conteúdo - fica evidente a confusão em seu entendimento sobre o que é

---

<sup>16</sup> Forma escrita de acordo com a proposta da SME, seguindo Fernando Hernandez e outros à p. 55 da Proposta Político-Pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência.

conhecimento, pois trabalhar conteúdos está associado à concepção tradicional de ensino. Se o professor considera que conhecimentos são apenas aquelas informações repassadas pelo livro didático, ao elaborar um projeto, ele estará deixando de dar os conteúdos programados nos livros didáticos, já que isso é do ensino tradicional. O professor tem a dificuldade de compreender como o aluno aprende, como se dá a assimilação e o desenvolvimento mental do aluno. Isto fica evidente também na fala da Professora Um quando ela afirma: “Graças a Deus não estamos mais trabalhando com projetos, antes era assim, trabalhava muitos projetos, ficávamos o tempo todo envolvidos com projetos e os conteúdos ficavam para trás”. Nessa escola, segundo a professora os projetos foram extintos para se trabalhar novamente com os programas com listas de conteúdos. Sabemos que o problema não está em listar conteúdos, mas na forma como o mesmo é trabalhado com os alunos.

É possível perceber a partir desta pesquisa que as professoras têm dificuldade em realizar um olhar diferenciado para as atividades pedagógicas. Preocupam-se muito mais com a transmissão e o acúmulo de informações do que com o processo de internalização de conceitos e modos de pensar e raciocinar. As atividades de ensino e aprendizagem têm uma função e um sentido voltados para o treino, a memorização, o produto. Assim, ao realizar um projeto, preocupa-se tanto com o produto, a apresentação e o encerramento do projeto, que as suas aulas se resumem em treinar as crianças para as apresentações finais. Nesse caso, a metodologia de projetos não é o meio, é o fim em si mesma. O professor tem dificuldade em organizar o seu trabalho porque não compreende que as metodologias estão relacionadas com os conteúdos, todavia, dão mais importância a elas do que às aprendizagens efetivas, ou seja, o professor não entende que as metodologias somente têm sentido se melhorar as aprendizagens dos alunos. Fica o método pelo método.

Quanto à avaliação, a efetivação se deu no âmbito dos registros, do processo descritivo, diagnóstico, mas quanto aos outros aspectos, tais como: investigativo, dinâmico, qualitativo, contínuo, percebe-se que ainda precisa avançar. As professoras descrevem o que os alunos aprenderam e suas dificuldades no final do trimestre. O aspecto dinâmico pouco aparece, a participação na avaliação se dá apenas das professoras daquele agrupamento no momento do preenchimento da ficha descritiva. E a descrição é feita com base num modelo definido anteriormente no qual o aluno se enquadra. Em uma reunião foi observado que elas copiavam de um modelo de

preenchimento previamente elaborado, para facilitar o preenchimento das fichas e não demorar muito.

Não há assembleia de turmas, as reuniões de pais são realizadas para falar se o filho está bem ou não e também para entrega das tarefas realizadas no trimestre. Não se vincula como consta da proposta, o ato de avaliar ao de ensinar e aprender, ou seja, o que se ensina, como se ensina, ou se aluno aprende, o que aprende e o que faz com o que aprende. O processo avaliativo acaba acontecendo como no ensino tradicional, numa descrição do que o aluno aprendeu. Se antes a essa descrição passava por um processo de verificação, atualmente não há essa verificação. O educando acaba sendo avaliado pelo acúmulo de conhecimentos. Na escola Primavera Dois há uma avaliação contínua dos alunos em todas sextas-feiras, há uma tentativa de intervir, porém conflita com a concepção de ensino e aprendizagem da professora referência.

Podemos verificar como as questões referentes ao ciclo de desenvolvimento humano estão longe de serem resolvidas, pois a realidade se mostra pelas práticas tanto da gestão da escola quanto da atuação de professoras e coordenadores. Há um discurso e uma prática totalmente diferenciados. Foi possível constatar que a partir da proposta de se agrupar por idade se efetivou uma equivalência idade-série.

Na Proposta Político Pedagógica da Gestão 2001-2004, há um indicativo de que a escola deve organizar os reagrupamentos de acordo com o planejamento do coletivo, mas como o coletivo está despreparado ou sem a devida informação sobre como se organiza e se constitui uma reorganização por ciclos, torna-se difícil para eles realizarem tal tarefa.

Ao serem questionados sobre a situação pela qual passaram durante a implantação do sistema de ciclos e como estão agora desenvolvendo a prática, assumem atitude muito cautelosa em relação à receptividade da proposta e em dizer se receberam alguma informação sobre ela. Mostram ressentimento por não terem sido consultados e por não ter havido uma discussão em que se pudesse discutir a proposta. Assim foram respondendo quando questionados se receberam alguma informação acerca desta:

Sim, das coordenadoras, bom...

As orientações que recebemos não nos prepararam para começar esse trabalho e foram muito superficiais. No decorrer do processo houve algumas reuniões com dirigentes, diretores e coordenadores... No fundo ninguém sabia muita coisa.

Meu concurso é pra coordenador pedagógico e eu fui até a Unidade para saber sobre o ciclo, fiz contato com a D., eram trocas de experiências, entre escolas onde se discutia sobre ciclos e só existia mais ciclo. Eu a conheci antes de vir pra esta escola, ela me deu material para ser lido, participando de palestras com Miguel ARROYO, Victor Paro, o ciclo estava num período de experiência...

Não recebi nenhuma orientação de ninguém, apenas troca de experiências quando liberada pela escola e uma palestra na Faculdade de Educação. (...) Busquei a partir de uma publicação para o pessoal interno da Secretaria, procurei o de Porto Alegre e depois li sobre a proposta de Minas. Foi só isso...

Um livro informativo, diretrizes, diretora e a supervisora. No início ficamos meio confusos, ouvíamos coisas diferentes. Agora já está acomodado.

Nós fomos bode expiatório, no início do ano sempre teve reciclagem: houve a preparação com as professoras. Na época eu era diretora.

As que vêm pra escola, a gente recebe e ainda assina que recebeu, sobre o currículo, sobre o plano pedagógico, textos de autores, que falam sobre o ciclo, planejamento político pedagógico.

Considero que a linguagem das palestras não atinge as professoras. Mas teve entendimento, a frequência não era obrigatória. Os cursos atuais pressupõem uma formação anterior, fica complicado para o professor entender os discursos, as professoras mais antigas...

As professoras entrevistadas compreendem as necessidades do mundo atual em relação à educação, estudaram bastante a teoria, porém encontram dificuldades em articular uma prática condizente com seu discurso. Sabem falar sobre o que é uma prática transformadora, mas realizam uma prática tradicional. Isto evidencia a necessidade uma formação em serviço que contemple as necessidades profissionais das professoras.

Verifica-se que os eventos, de trocas de experiências e cursos, oferecidos pela SME não atingiu as professoras porque elas dependiam de ser liberadas pelas escolas. Desta forma, a formação prevista pela Secretaria não acontecia porque a escola, para não se desorganizar, prefere não liberar o professor, pois os outros ficam em dificuldades ou têm que assumir a turma num horário que está previamente reservado para seu “estudo”, ou seja, a professora acha ruim ter que assumir a aula no horário em que supostamente estaria “estudando”. De fato as professoras não entenderam a proposta de ciclos, os seus fundamentos. No seu entendimento ainda se encontram as gavetas, inclusive as do horário. Observou-se que as professoras não assumem o agrupamento para “não trabalhar mais que o outro”. O coletivo não está internalizado pelas professoras como um aspecto importante de sua formação. O individualismo ainda predomina nas relações na escola.



4. Finalizando: A proposta de implantação dos ciclos e a concepção de ensino aprendizagem das professoras.

A mudança na forma de organizar o sistema de ensino de seriação para ciclos, de maneira geral, pressupõe também uma mudança nas concepções e práticas das professoras. É necessário que o professor se abstenha da sua prática tradicional de transmissor de conhecimentos prontos e acabados. A proposta é de que a aprendizagem se dê num processo mediado, o que exige novas perspectivas na prática do professor, mais precisamente mudança de concepção de currículo que envolva as metodologias, processos de avaliação, escolha dos conteúdos, enfim, alterações no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A organização do sistema por ciclos insere alterações no contexto escolar, tais como: mudanças na forma de avaliar, assunção do papel do professor como mediador por meio de atividades com ensino, prevalência da qualidade sobre a quantidade em relação aos conteúdos, flexibilização dos espaços/tempos escolares, aulas inovadoras com atividades “construtivistas” e grande importância à socialização da criança, além de uma concepção de avaliação centrada nos processos e não nos resultados.

As bases teóricas da reorganização do sistema por ciclos, tal como aparece nos documentos da SME, sustentam-se no entendimento de que a escola deve voltar-se para atividades que “forneçam um instrumental, por meio de conteúdos” para que o aluno se sinta parte da sociedade. De acordo com Lev Vygotsky, o processo de ensino e aprendizagem é resultado de um processo de mediação cultural, ou sócio histórico na qual o sujeito se apropria da cultura pelas relações inter e intrapessoais. Para VYGOTSKY, “a mediação é realizada por pessoas vinculadas ao indivíduo e sob esta ótica o professor intervém deliberadamente na formação do sujeito” (CARVALHO, 2003).

Entretanto, essas orientações teóricas não puderam ser viabilizadas por um simples motivo: esqueceu-se que o professor também deve ser considerado um sujeito. Não um sujeito que tenha autonomia para organizar o trabalho pedagógico a partir de um coletivo simplesmente, mas um sujeito em construção que tem desejos, motivações e preocupações que precisam ser consideradas. As professoras precisam

participar das decisões que são tomadas dentro do sistema, enquanto o professor for colocado à margem do processo ele também formará sujeitos à margem do processo.

O que se constatou de acordo com os depoimentos é que o professor se sente marginalizado pelo processo de reforma, a ele não foram oferecidas as condições de discutir o sistema de ciclos e de compreender a proposta. Ao professor ofereceram o papel de adivinho, ou seja, recebeu nas mãos um problema para ser resolvido, mas não lhe deram os caminhos para a resposta. Teve que adivinhar e, na maior parte das vezes, não acertou a resposta.

Acreditamos na escola enquanto espaço de construção e reconstrução de idéias. E o professor tem um papel substancial na concretização das aprendizagens: não é negando ao professor o seu papel na atividade pedagógica que vamos constituir o aluno como sujeito de seu próprio conhecimento, mas sim, oferecendo ao mesmo as bases formais culturais para que ele possa a partir da internalização da cultura, do conhecimento sobre ciclos, discutir e transformar a realidade e transformar-se. Somente oferecendo ao professor a oportunidade de discutir as práticas pedagógicas independentemente de qualquer sistema vamos construir uma proposta real.

O que se constatou através desta pesquisa, das entrevistas mais especificamente foi que as professoras se sentem ressentidas por não terem sido consultadas e ou de não ter havido uma discussão em que se pudesse discutir a proposta. Na fala das professoras aparecem os momentos de formação, as palestras, porém há a necessidade de formar grupos de estudos menores para discutir a proposta de ciclos. Dá para perceber que compreendem as necessidades do mundo atual em relação à educação, estudaram bastante a teoria, mas tem dificuldade de articular uma prática condizente com seu discurso. Sabem falar sobre o que é uma prática transformadora, mas realizam uma prática tradicional. Finalmente pode-se concluir que o professor discursa uma concepção de ensino e aprendizagem vinculada a uma perspectiva transformadora e orienta sua prática por uma concepção tradicional de ensino. Isto evidencia a necessidade de uma formação em serviço, que contemple as necessidades das professoras na escola.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa permitiu através da consulta aos documentos da SME e da observação das práticas em sala de aula, verificar a concepção de ensino e aprendizagem das professoras, o processamento da proposta de ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano da Gestão 2001/2004, além de proceder a um cotejamento entre a proposta e as práticas na realidade escolar. Foram buscados elementos da prática pedagógica que evidenciassem essa concepção de ensino por parte dos professores e que possibilitassem a comparação com a proposta dos ciclos, tendo em vista identificar alguns elementos inovadores no sistema de ensino municipal.

Em relação às duas questões básicas da pesquisa, ou seja, o cotejamento entre a proposta e a realidade da escola e as concepções de ensino e aprendizagem das professoras, foi possível encontrar diversos elementos que evidenciam uma diferença entre o planejado e o real. Estes elementos dizem respeito à forma como o trabalho pedagógico está sendo conduzido na escola, assim como também em relação às ações da SME para que as mudanças nas práticas pedagógicas possam ser efetivadas através da implantação do sistema de ciclos.

O que se observou através da pesquisa de campo é que nas duas escolas, no que diz respeito a mudanças na estrutura organizacional, nos currículos, nas práticas docentes dos professores e nas atividades de aprendizagem dos alunos, houve pouca alteração, razão pela qual se conclui que a forma de organizar a escola continua reproduzindo o modelo seriado na maioria dos aspectos. O currículo da escola continua sendo pensado a partir de uma ótica de acumulação de conhecimentos. Não há uma mudança efetiva na estrutura da aula. A maioria dos professores organiza suas aulas em função da transmissão de conhecimento de forma mecânica e descontextualizada, configurando-se, ainda, uma prática tradicional de ensino e de aprendizagem. Apenas uma das professoras isoladamente, estava tentando modificar a forma como conduzia as atividades de ensino e aprendizagem oferecendo aos alunos algumas atividades desafiadoras. Em relação à metodologia, não se percebeu alterações significativas, pois

até mesmo os projetos de ensino que têm uma perspectiva da escola ativa são realizados mais em função dos produtos do que dos processos. A escola se preocupa mais com as apresentações que são realizadas no fechamento do projeto do que com o processo de aquisição de conhecimentos e de competências cognitivas, com as experiências realizadas durante a execução do mesmo. As práticas de avaliação devem ocorrer num processo contínuo, contudo, no ambiente escolar, muda-se o nome, continuando direcionada para o produto. No final do trimestre, a professora faz a avaliação e registra as dificuldades que os alunos apresentam.

Similarmente ocorre com o planejamento. As professoras, em sua maioria, na sala de aula, conduzem o trabalho pedagógico de forma distanciada do planejamento. Numa das escolas, com uma das professoras pesquisadas isto não ocorria pelo simples fato de não haver planejamento e verificou-se que todas as atividades eram planejadas individualmente. Não há um projeto educativo na escola que referende a proposta da SME, simplesmente porque as teorias que aparecem na proposta não conseguiram atingir as professoras, de maneira que a tendência tradicional de ensino prevalece nas práticas, o que fica evidenciado pela postura de duas professoras referências em “seguir o livro didático” desconsiderando as outras possibilidades de trabalho com outros textos, outras literaturas e novos ambientes.

Desse modo, o olhar sobre as práticas pedagógicas na escola ciclada possibilitou perceber que apesar da inclusão na proposta de teorias bastante inovadoras, as dificuldades continuam as mesmas. O sistema de ensino não conseguiu atingir, de fato, a prática pedagógica e não gerou mudanças significativas nas concepções de ensino e aprendizagem.

As preocupações do sistema buscam orientar a escola e os professores para a realização de um trabalho coletivo. Nesse espaço, de acordo com a proposta os professores construiriam a sua prática e identidade docente, aliados a uma formação em serviço, porém, na prática, não há coletivo instalado. Percebe-se, portanto, que pouca coisa mudou em relação à organização escolar e as atividades de ensino aprendizagem, pois, embora a proposta da SME tenha uma conotação inovadora, há a ausência de ações que transformem a escola em uma comunidade de aprendizagem. Sem um planejamento com ações que possam viabilizar a criação de um espaço coletivo a proposta fica inviabilizada.

Constatou-se que além da problemática da concepção de educação implicada nas práticas das professoras/coordenador-diretor, a proposta de ciclos da SME encontrou dificuldades em relação à outros aspectos como a formação das professoras e a organização dos agrupamentos/reagrupamentos.

Em relação à formação das professoras, conforme a proposta da SME, baseada nas idéias de ARROYO, esta não se concretizou, pois foi constatado, pela observação de campo, que o trabalho na escola está sendo realizado de forma individualizada. O coletivo (de que fala ARROYO) não está efetivado nas escolas pesquisadas. As professoras não internalizaram ainda a idéia de que o coletivo da escola também exerce uma influência significativa na aprendizagem de professores e alunos. Quando se fala em ciclo I, por exemplo, supõe-se que a série deixou de existir e o educando tem três anos para se alfabetizar, porém as professoras ainda falam em avanços para a etapa seguinte, ou então atribuem à aprovação automática a causa da não aprendizagem dos alunos, de forma que algumas pensam ainda que se o aluno não está alfabetizado deve ficar retido na etapa em que se encontra. Isto evidencia o desconhecimento da proposta da SME.

Um problema constatado na proposta diz respeito ao objetivo de se organizar o ensino através do agrupamento por idade. Aconteceu uma transposição série/idade. Como organizar por ciclos considerando como critério a idade? É uma questão a ser debatida. Somente com a possibilidade de organizar turmas heterogêneas o ciclo pode ser efetivado. A proposta de ciclos, conforme ARROYO (2004) pressupõe flexibilidade na organização do tempo escolar, o que significa abolir turmas para que o aluno transite por grupos conforme suas necessidades, gostos e interesses. Entretanto nas escolas pesquisadas a estrutura é organizada tal como na seriação, com turmas anuais que cumprem etapas determinadas e ao final do ano são avançadas para outras etapas. Se antes a progressão era por nota, agora o é pela idade, portanto instalou-se a progressão automática. Os profissionais da escola encontraram dificuldades em reagrupar conforme orientação da proposta, mantendo agrupamentos fixos com mudanças um ou dois dias por semana com atividades lúdicas. Configura-se uma necessidade de se discutir na escola a relação teoria prática. A organização do espaço/tempo mais flexível foi inviabilizada pela matrícula por idade em agrupamentos fixos, configurando-se numa seriação por idade.

Além destes aspectos abordados, observa-se que outro elemento importante da proposta de ciclos - as vivências socioculturais – acontece de forma distorcida: Os professores preocupam-se com a socialização e consideram que as vivências estão constantemente separadas dos momentos de assimilação dos conteúdos sistematizados. O que a proposta de ciclos denomina de vivências socioculturais são as práticas que possibilitam aos alunos aprender a aprender e a conviver com o outro. Elas têm a ver, portanto, com atribuição de significados e sentidos pelos alunos e professores e não são atividades meramente lúdicas. É necessário, portanto, esclarecer melhor a questão das vivências socioculturais. É importante discutir com as professoras o papel da escola como espaço de socialização e todas as implicações inerentes às vivências e sua relação com os aspectos importantes do desenvolvimento cognitivo, mas dentro de uma compreensão integrada da formação científica e cultural dos alunos com as experiências sócio-culturais.

Foi constatado, pelas respostas às entrevistas, que a Secretaria utilizou como estratégia de implantação, encontros de multiplicadores com representantes das escolas. Os mesmos deveriam discutir as informações e orientações junto aos professores, porém quando retornaram às escolas nem sempre o fizeram ou, se o fizeram, ocorreu de forma inadequada.

A Secretaria, por meio de apoios pedagógicos e das reuniões, oferecia textos para serem discutidos oferecendo às professoras subsídios teóricos que, supostamente, mudariam seu modo de lidar com as atividades em sala de aula, ou seja, haveria uma alteração na concepção de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas sofreriam alterações e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno também daria um passo para mais qualidade. Entretanto as professoras não encontravam tempo para ler os textos ou não tinham interesse. O fato é que as alterações realizadas no sistema não alcançaram os alunos, principais interessados.

As interpretações que as professoras deram aos documentos oficiais da SME foram extremamente diversificadas, sendo que inicialmente ninguém se entendia, mesmo com as orientações dos formadores. As professoras, quando leram e, se leram nos documentos oficiais sobre a necessidade de se considerar os conhecimentos prévios dos alunos, o fizeram entendendo que deveriam levar em conta o que os alunos já sabiam, avaliando-os pelo que sabiam. Ou seja, não tomou isto como um pressuposto de

que deveriam ser levadas em conta as aprendizagens anteriores do aluno como ponto de partida para ampliar estas aprendizagens e não para classificá-las.

Há uma constatação muito clara de que as professoras têm sérias dúvidas em relação a aspectos importantes da natureza do processo de ensino e aprendizagem escolar: Não está claro, por exemplo, nas propostas de ensino por Ciclos de Desenvolvimento, o peso atribuído aos conteúdos ou aos processos formativos, ou ainda, se a concepção de aprendizagem adotada realmente propicia ao aluno o desenvolvimento de ferramentas mentais para desenvolver conceitos generalizantes, considerando que é a interiorização dos mesmos que propicia aos alunos os modos de compreender e atuar a realidade. Outra dúvida refere-se ao lugar reservado ao desenvolvimento de um pensamento crítico nos alunos a partir da valorização da formação de conceitos.

Em razão dos elementos que aparecem nas entrevistas, percebe-se que no bojo das reformas desprezou-se, não o papel efetivo do professor, mas a sua participação como mediador das reformas, já que são suas práticas que resultam em mudanças no contexto educativo. É necessário criar grupos de estudos e trocas de experiências nas escolas subsidiados pela SME, com as devidas condições para realização. O ideal é fazer o que SACRISTÁN (1999) recomenda no momento de se discutir a relação teoria prática: deliberar, escolher alternativas, desenvolver os processos de deliberação e pensar sobre, avaliando.

O professor realiza o seu trabalho carregando consigo todos os conhecimentos que possui em suas lutas, sua posição de classe. Ele é um sujeito histórico. O conceito de ensino e aprendizagem, a atividade a ser desenvolvida pelo professor e a forma como esse conhecimento vai ser interiorizado pelo aluno fazem parte de esquemas mentais prévios tácitos, dos *habitus*<sup>17</sup>, que as professoras interiorizaram e dos quais sentem dificuldades em se desvencilhar. As mudanças na prática do professor talvez pudessem ocorrer se tivessem sido oferecidas condições de aprimoramento para, em caráter experimental amadurecer a idéia da mudança do foco na avaliação do conteúdo para a avaliação da aprendizagem e, conseqüentemente, deslocar o objetivo da realização de atividades pedagógicas para aprender o conteúdo e realizar atividades de aprendizagem como forma de construção de conceitos e

---

<sup>17</sup> Demonstrado através de estudo por Patrícia Maria B. V. Alencastro VEIGA em sua dissertação de mestrado: Ação pedagógica, o dia-a-dia de sala de aula no ciclo I, na UCG em Goiânia, no ano de 2004.

desenvolvimento mental. Isto seria possível através da participação na elaboração da proposta de organização do trabalho escolar e no desenvolvimento de atividades experimentais que dessem ao professor a possibilidade de refletir sobre sua prática e escolher o melhor caminho. Se o professor fosse tratado como sujeito de sua prática, certamente desenvolveria um trabalho que possibilitaria ao seu aluno ser sujeito de sua aprendizagem.

Enfim, o que se pode concluir ao final desta pesquisa, é que a concepção dominante do sistema de ciclos perdeu seu impacto transformador ao assumir posições dúbias e oscilantes em relação a aspectos cruciais da escolarização como: o currículo, a metodologia, a avaliação da aprendizagem, a organização da escola e a reavaliação do papel dos professores em relação a estas mudanças.

Além disso, sabe-se que o sistema de ciclos, enquanto inovação organizacional e pedagógica tem uma dupla face. Por um lado, carrega estreita relação com as necessidades efetivas do mundo capitalista de promover ajustes econômicos. Por outro, surge como instrumento de equidade social, à medida que propõe promover ações de inclusão de todos os cidadãos dentro do sistema educacional. Num caso como em outro, trata-se de fazer a crítica do sistema educacional naqueles aspectos que tornam baixa a produtividade do ensino.

Um dos autores que tem ajudado a pensar a educação no mundo atual é o russo Vasili Davydov. Segundo ele, a escola tradicional percorre o caminho da lógica empírica e desenvolve no aluno o pensamento empírico (DAVYDOV 1986). Esse tipo de ensino sempre marcou a escola, esteve e está presente na vida cotidiana das pessoas, mas precisa ser revisto porque essa lógica já não é suficiente para o cidadão do mundo atual. A sociedade exige que a escola ofereça um outro tipo de formação para o aluno. O cidadão trabalhador precisa além de saber ler e escrever, aprender a interpretar e compreender os processos de pensamento associados aos conteúdos, de modo a formar competências e habilidades para lidar com situações e problemas postos pela realidade.

Em função das características peculiares do mundo atual (Cf. LIBÂNEO, 2002) especialmente aquelas ligadas à revolução técnico-científica, é preciso repensar as formas de seleção e organização dos conteúdos e métodos de ensino. Não é mais aceitável uma educação meramente repassadora de conhecimentos. A escola deve se organizar para oferecer práticas educativas voltadas para o desenvolvimento das



capacidades cognitivas que possam formar o indivíduo autônomo, isto é, que domine o método, que consiga por si mesmo realizar sua própria aprendizagem, o aluno como sujeito de sua aprendizagem, “sujeito de seu próprio conhecimento” com a ajuda pedagógica do professor. Isto está evidentemente contemplado na proposta da SME, porém não é suficiente, porque faltam subsídios tanto teóricos quanto estruturais que possibilite estas mudanças na prática escolar.

A preocupação dos educadores e pesquisadores empenhados numa educação contemporânea, incluindo algumas recomendações dos organismos internacionais, se dá no sentido de que não é mais possível continuar com as mesmas práticas pedagógicas tradicionais se o objetivo é formar o cidadão pensante e crítico. Para tanto, incentivam estudos que propiciem idéias para fundamentar um trabalho voltado para a formação do sujeito autônomo, criativo e dotado de capacidades cognoscitivas e que aprenda a tomar iniciativas.

Se a intenção da proposta é que os professores pautem o planejamento levando em conta o processo de desenvolvimento do educando ele precisa ter conhecimentos sobre o desenvolvimento mental. É necessário que a proposta da SME ofereça maiores subsídios teóricos para os professores em relação à teoria proposta no documento do Projeto Político Pedagógico da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. Se se pretende partir das idéias de VYGOTSKY, deve-se ter em mente que os professores necessitam compreender como o pensamento se desenvolve. É preciso contribuir com os professores no sentido de oferecer-lhes embasamento teórico para que possam compreender como o seu educando, naquela idade em que está, desenvolve o seu pensamento e, portanto, quais atividades favorecem o seu desenvolvimento.

Somente desta forma, o professor pode contribuir para que o aluno se aproprie dos métodos e instrumentos de pensamento, ou seja, que domine instrumentos mediacionais para desenvolver o pensamento teórico-científico. Trata-se, portanto, de encontrar alternativas que favoreçam a melhoria da competência profissional do professor, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de suas próprias capacidades de pensar conjuntamente à valorização da educação.

Ocorre que os elaboradores das reformas não têm levado em conta que o pensamento e as práticas das professoras formaram-se dentro da concepção tradicional.

Sabemos que mudanças no sistema de ensino por si só não resolvem o problema da concepção de ensino e aprendizagem dos professores.

Conforme o que se pesquisou sobre concepção de ciclos é possível ter uma visualização do entendimento de como deve ocorrer a aprendizagem nesta modalidade de sistema: abrange um processo contínuo, interativo, em que se leva em conta os conhecimentos culturais acumuladas ao longo do tempo pelo homem, as características pessoais do aluno e principalmente as vivências socioculturais (realidade concreta na qual os educandos estão inseridos). Assim, a escola deve ser nesta perspectiva de sistema um espaço de formação coletiva de sujeitos conscientes de sua realidade enquanto cidadãos. É por isso que encontramos uma grande distância entre o discurso e a prática de quem propõe o sistema.

A proposta de ciclos constituiria numa perspectiva de mudança efetiva se tivesse em vista as práticas dos professores. Desta forma, as práticas dos professores é que devem conduzir a consolidação de um sistema e não o contrário, pois mudanças não ocorrem por decreto. Isso significa em outras palavras, que a possibilidade de inovações deve partir de um estudo do cotidiano das práticas dos professores.

Finalmente, pode-se concluir que é necessária uma alteração na forma como as questões do fracasso escolar são discutidas. É melhor colocar as cartas na mesa e discutir a partir do que o professor já sabe sobre os processos de ensino e as formas de socialização. Se isto vai conduzir à construção de uma proposta de ciclos, não se sabe, mas é possível avançar no próprio conceito que foi idealizado para os ciclos: respeitar as diferenças, o que implica também nesse caso, o respeito a todos os agentes educativos e também a delimitação de ações concretas para o financiamento da educação.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Jr., A. F. Repetência ou Promoção Automática? *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, v. 27, n. 65, p. 3-15.

ALMEIDA, Maria Teresa de . *A reconstrução da profissionalidade docente no contexto da organização do ensino em ciclos*. XII ENDIPE.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo, Papyrus, 9ª ed., 2003.

- ARRETCHE, Martha. Relações Federativas nas políticas sociais. IN: *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 23, n. 80, p. 25-48. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. IN: *Educação & Sociedade*, ano XX, n.º. 68, Dezembro/99.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto imagens*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.
- BADEJO, Maria Lúcia. Acabou a reprovação. E agora? In: *Pátio - revista pedagógica*. Ano VII N.º. 25 fev./abril de 2003. Porto Alegre, R.S. Pág. 40-43.
- BARRETO, E. S. de S. & MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 108, nov./1999, p. 27-48.
- BARRETO, Elba de Sá (org). *Os Currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2ª edição. Campinas – SP: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 2000.
- BARRETO, E. S. de S. & SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. In: *Educação e Pesquisa*, vol. 30 n. 1, São Paulo, jan/abr. 2004.
- BELO HORIZONTE, SME. Escola Plural - Proposta *Político Pedagógica*. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. 2ª edição da 1ª versão. Belo Horizonte: 1994.
- CANDAU, Vera Maria. (Org) *Didática, Currículos e saberes*. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Anísio Teixeira: Itinerários*. In: *Seminário “Um olhar sobre Anísio”*. Mesa Redonda “Política educacional”, Rio de Janeiro, 3 Set. 1999. UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.
- CARVALHO, Simone Medeiros de. *Professor mediador: um estudo sócio-histórico sobre o papel do professor*. XII ENDIPE. p. 1760-1771.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96*. 7ª edição. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de FREITAS (org) e outros. *Singular ou Plural? : eis a questão*. (BELO HORIZONTE: Game/FAE/UFMG,2000).
- DANIELS, Harry. *VYGOTSKY e a Pedagogia*. Edições Loyola, São Paulo.
- DAVÍDOV, Vasili. *La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico*. Trad. de Marta Shuare. Editorial Progreso. URSS: Moscu, 1988. Problemas do ensino desenvolvimental. Cap. 2 – Trad. De José Carlos LIBÂNEO. Soviet Education, Aug, 1988.
- DEWEY, Jonh. *Democracia e Educação: breve tratado de filosofia de educação*. Trad. De Anísio Teixeira, Rio de Janeiro- R. J., 2ª ed., 1952.
- ESTEBAN, Maria Teresa e outros. *Ciclos de Formação em Debate*. Revista da SME – R. S. - Porto Alegre, 2000, p.5-17.
- DURAN, Marília Claret G. *Ciclo Básico em São Paulo: resgate crítico do processo de implantação*. Anais do XII ENDIPE, 2004, p. 223-231.
- FIGUEIREDO, Wagner Luiz. *Projeto escola para o século XXI: entre o “mundo social” e o “mundo real”*. UCG. Goiânia – GO, 2002. Dissertação de Mestrado.
- FORQUIN, J.C. (org) *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANCO, Creso. (org). *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto alegre. Artmed Editora, 2001
- FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise do conteúdo*. Brasília, Plano Editora, 2003.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de Lógicas*. São Paulo, Moderna, 2003.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos ou Séries: o que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Anais da ANPED, 2004*.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *A Pesquisa na Perspectiva Sócio-Histórica: um diálogo entre paradigmas*. Anais da ANPED, 2003.
- FUSARI, José Cerchi. et al. As reformas da Secretaria de educação do estado de São Paulo: considerações críticas. In: *Revista de educação: APOESP N.º. 13. Abril/2001 p. 4-14*.
- GOIÂNIA, SME. *Proposta Político-pedagógica Escola Para o Século XXI*. Goiânia, 1998.

GOIÂNIA, SME Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia 2001-2004. Goiânia, 2000.

GOIÂNIA, SME. A *Organização da Educação na Rede Municipal de Goiânia a Partir dos Ciclos de Desenvolvimento Humano*. Revista da Secretaria M. de Educação, publicada em 2001.

GOIÂNIA, SME. *Reagrupamento: Proposta de organização do trabalho coletivo escolar*. Goiânia, 2002.

GOIÂNIA, SME. *Ações e Concepções: plano de ações da SME-GO 2001-2004*. Goiânia, 2004.

GOIÂNIA, SME. *Proposta Político Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. SME-GO, Goiânia, 2004.

HEDEGAARD, Mariane. A Zona de Desenvolvimento Proximal como base para o ensino. In: *Uma introdução à Vygotsky*. Harry Daniels. (Org.) Edições Loyola, São Paulo, 2002. p. 199-227.

HOFFMAN, JUSSARA. *Avaliar Para Promover: as setas do caminho*. Porto Alegre, Mediação, 2001.

HOLZMAN, Lois Hood. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. In: *Uma introdução à VYGOTSKY*. Harry DANIELS. (Org.) Edições Loyola, São Paulo, 2002. p. 83-109.

KNOBLAUCH, Adriana. *Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática escolar nos revela*. Araraquara, JM Editora, 2004.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: VYGOTSKY, seus discípulos, seus críticos. In: *Uma introdução à VYGOTSKY*. Harry Daniels. (Org.) Edições Loyola, São Paulo, 2002.p.111-137.

LIBÂNIO, José Carlos. Formação de professores e nova qualidade educacional: apontamentos para um balanço crítico. *Revista Educativa*, v.3, jan./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. Edições Loyola. 17ª ed. São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. *O essencial da didática e trabalho do professor - em busca de novos caminhos*. UCG, Goiânia Digitado. 2001. p. 01-09.

\_\_\_\_\_. *As Práticas de Organização e de Gestão da escola e a Formação Continuada de Professores*. Texto digitado. Goiânia, 2003a. p. 01-12.

\_\_\_\_\_. *Avaliando o projeto de Educação Nacional: a desatenção aos critérios de qualidade das aprendizagens escolares*. Texto digitado. Goiânia, 2003b. p. 01-09.

\_\_\_\_\_. *Questões de Metodologia do Ensino Superior (contribuições da teoria histórico-cultural da atividade de aprendizagem)*. Texto digitado. Goiânia, 2003c. p. 01-09.

LIMA, Elvira de Souza. *Ciclos de Formação\_ uma reorganização do tempo escolar*. Editora Sobradinho 107, São Paulo, 2002.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da Pedagogia*. Trad. De Luiz D. Penna. Atualidades pedagógicas, vol. 59. Editora Companhia Nacional, São Paulo, 1971.

MAINARDS, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 1998. Vol. 79.p.16 a 27.

MONEREO, Carlos. *Estratégias para aprender a pensar bien (México)* Internet 11, p. 2201.

MONTEIRO, Rosana Batista. *Ciclo Básico: inovações e reproduções na formulação de uma reforma educacional*. Projeto de dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1995.

MONTEIRO, Rosana Batista. *Resgatando o passado: o ciclo básico e reprodução da reforma do ensino primário de 1967*. Campinas, SP, 1996. Dissertação de Mestrado.

MOREIRA, Antonio Flavio. *Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos culturais*. Petrópolis, RJ. Vozes: 2001.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 2ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2000.

PACIOS E ALMEIDA, Amábile, Custódio. Temas sobre concepções de educação. *Revista de educação AEC-nº 120/2001 p.87-93*

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, *Introdução aos PCNS*. Ensino de 1ª à 4ª séries. SEF/MEC. Brasília, 1997.

PEREIRA, LUIZ. A Promoção Automática Na Escola Primária. *Revista brasileira de estudos pedagógicos* vol. XXX, out. /dez. de 1958 n. 72.

PEREZ, J. R. Rus. *A Política Educacional do Estado de São Paulo-1970/1990*. Campinas. Faculdade de Educação, UNICAMP, 1994 (tese de doutorado).

PERRENOUD, Philippe. *Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Trad. De Patrícia Chittoni. Porto alegre, Artmed Editora, 2004.

\_\_\_\_\_ *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Trad. De Patrícia Chittoni. Porto alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. Editora Forense Universitária, 23ª edição. Rio de Janeiro, 1998.

PIMENTA S. G., FUSARI R dos. , ALMEIDA S. M., Reformas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: considerações críticas. *Revista de Educação da APOESP - n.º 13, abril de 2001.p. 4-14*.

PORCIÚNCULA, Zenith Pires de Moraes. “Os ciclos de formação” em escolas municipais de Goiânia: da integração proposta à integração possível/UCG. Goiânia-GO, 2002. Dissertação de Mestrado.

PORTO ALEGRE, SMED. *Ciclos de Formação: histórico*. <http://www.prefpoa.com.br/> 2005.

PORTO ALEGRE, SME. Ciclos de Formação em Debate. *Revista da SME – R. S. - Porto Alegre*, 2000. p.5-17.

PORTO ALEGRE, SME. *Ciclos de Formação. Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã*. In: Caderno Pedagógico 9. 3ª edição. Porto Alegre: 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. *Rupturas e continuidades na proposta de Ciclos Básicos na Rede Municipal de Belém. Da implantação a reestruturação com a escola Cabana*. Curitiba, Paraná. In: XII ENDIPE: 2004, p.226-233.



SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho Científico*. 22ª ed. São Paulo, Cortez, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do Currículo*. (BELO HORIZONTE, MG, Autêntica: 2002.

SOUZA, Rosa de Fátima. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933) In: *Educação e Pesquisa, São Paulo*, v. 25, n. 2, p.127-143, jul./dez.1999.

TEODORO, Flávia A. Ciclos em Cheque: mudanças à vista. *Tribuna do Planalto. Caderno Escola. Goiânia, Ano III- n. 154. 25 de abril a 1º de maio de 2004. p. 4/5.*

VEIGA, Patrícia Maria B. V. Alencastro. *Ação Pedagógica: o dia-a-dia da sala de aula no ciclo I*. UCG. Goiânia. 2004. Dissertação de Mestrado.

VIANA, Heraldo Marelin. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília, Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org. Michel Coll. Trad. de José Cipolla Neto, Luis Silveira e outros. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, LURIA E LEONTIEV, Lev Semionovich, Alexander Romanovich, Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem*. Trad. de Maria da Penha Villalobos, 4ª ed. Editora Ícone, São Paulo-Sp. 1992, p.103-117.

WILSON, H. Martin. Avaliação e Seriação nas escolas inglesas: liberdade - base da educação inglesa. *Revista brasileira de estudos pedagógicos vol. 23, n. 55, 1954.*

## **ANEXO I**

## ROTEIRO PARA ENTREVISTAS DIRIGIDAS

ENTREVISTA Nº

ESCOLA

PROFESSORA:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL (curso superior, curso de 2º grau ou outro curso):

Pedagogia ( ) concluído ( ) Cursando

FUNÇÃO:

TEMPO DE MAGISTÉRIO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NOS CICLOS:

QUAL ETAPA: CICLO I e AJA

1 - TEM OUTRO TRABALHO ALÉM DA ESCOLA? Qual?

2 - RECEBEU ORIENTAÇÃO ESPECÍFICA SOBRE O TRABALHO NOS CICLOS?  
DE QUE TIPO?

3 – DESCREVA, AS ATIVIDADES MAIS IMPORTANTES DE SALA DE AULA QUE VOCÊ DESENVOLVE COM SEUS ALUNOS E QUE TÊM A VER COM A ORGANIZAÇÃO EM CICLOS (Por ex., leitura e interpretação de texto, estudo do meio, trabalho em grupo, etc.)

4-DESCREVA AS ATIVIDADES QUE SE REALIZAM NA SUA ESCOLA E QUE ENVOLVEM TODOS OS ALUNOS.

5 – APONTE AS DIFICULDADES QUE VOCÊ ENCONTRA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE CICLO.

6- CONTE COMO VOCÊ TEM SIDO AJUDADA PARA MELHORAR SEU TRABALHO NOS CICLOS. Por ex., reuniões com a coordenação pedagógica, reuniões com os colegas, conversas informais com colegas etc.

7- COMPLETE AS FRASES ABAIXO:

a) Na minha opinião, pensando nas crianças, o principal objetivo de uma escola de ensino infantil e fundamental é ...

b) Penso que meu trabalho de ensinar tem por finalidade...

c) Na minha opinião, uma boa aprendizagem escolar dos alunos tem como resultados...

8 - DÊ A SUA OPINIÃO PESSOAL SOBRE PROPOSTA DE CICLOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, TAL COMO TEM SIDO APRESENTADA PELA SME? (Aponte pontos positivos e pontos negativos).

## **ANEXO II**

## Entrevista Gravada nº. 1 com professora Quatro

**1. Quais atividades que você desenvolve com seus alunos e que têm a ver com a organização em ciclos?** Silêncio. Mas pensando nesse lado, nessa idéia do que é importante ou não, trabalhando ou não com ciclos me falta metodologias, né... O conteúdo trabalhado de maneira acessível a criança, o que ela acha importante, por exemplo, não adianta trabalhar alimentos e falar por exemplo assim de... Uma fruta do nordeste, pra uma criança daqui, o que eu vou fazer como pessoa agora e trabalhar com a realidade da criança, embora através de projetos, o projeto mesmo sendo ...de acordo com a vida dela, sou eu professora que julgo esse conteúdo...certo....eu justo eu que to escolhendo pra ela; então, eu ainda tenho aquela idéia de Paulo Freire, gostaria de ser de saber trabalhar como Paulo freire, o que Paulo Freire fala de dar pra criança aquilo, o que ela acha de importante pra vida dela. Aí você fala assim, mas como, a criança não sabe de nada. sabe sim, ela sabe, ela tem consciência, ela traz uma carga de conhecimento muito grande sobre o que quer pra vida. Você já ouviu falar dos temas geradores. Então... Nós aqui do ciclo ainda estamos caminhando e trabalhamos de forma , tradicionalmente, o conteúdo diretamente Como eu estou neste mundo, eu fico... Eu me sinto culpada. às vezes dou aulas em condições muito precárias, aqui o grupo trabalha tradicionalmente, muito ba be bi bo bu. Pra chegar a isso, eu acho um pouco cedo. Trabalhando com conteúdo tradicionalmente, não temos a ajuda da parceria.

**2. Que atividades você trabalha com os alunos e considera inovadoras?**

Acho importante..., não tem nada de inovadas, se eu for falar o grosso, vai ter a atividade inovadora, tudo fachada, só muda de nome, a nomenclatura é projeto, você pega um tema que você acha importante, é conteúdo mesmo, como é explicado nos livros e vai trabalhar com os conteúdos. Não deixa de ser conteúdo, não deixa de ser conteudista, não é maneira inovadora...ela é apenas fachada, nomenclatura diferente colocada com outro nome....Poe exemplo, eu trabalho aqui projetos, projetos do ciclo, mas não deixa de ser o que eu penso o que o professor pensa de interessante pra criança, o que é dentro do assunto que você convive, estamos precisando, , delimitamos trabalhar, precisando de conhecimentos....Então...Então..., mas é o que eu vejo a partir desta realidade, então não deixa de ser conteúdo, é importante, é..., mas continua sendo enfocado com o ensino tradicional, eu busco nela por exemplo....algo.... que venha ....a....a ser um gancho....pra trabalhar nisso, eu coloco pra ela, sabe... eu coloco a música, eu coloco texto, vem a ser um pouco parte do silêncio...

**3. Quais as vantagens em se trabalhar no sistema de ciclos?**

A metodologia... (silêncio) sobre o sistema de ciclos eu vejo muito a questão da...  
....(pensa um pouco) Seria a questão de estar dando a oportunidade da criança entender... (silêncio), na reprovação de dar a chance de ela tá crescendo, daí, tem a flexibilidade, uma mobilidade maior, no pessoal é... é... Tem mais professores pra atender a criança, tem margem de reagrupamento para possibilitar e reabilitar a criança...(silêncio),mas eu... eu ainda acho que ainda tem muito a questão do seriado, quando se fala em... Alfabetização, primeira e segunda série, tudo bem, a criança é agrupada num determinado grupo, certo? Mas no ciclo ela tem a mobilidade... De acordo com os conhecimentos e com a idade dela, como se o cognitivo, emocional, que ela tá ali se movendo, dentro daquele grupo, então na é determinado...um dia ela pode....pode estar numa sala trabalhando de forma lúdica, dados, determinados conteúdos, certo conteúdo, ou uma certa...é... Certa relação, avaliação interpessoal, como ela pode estar em outra sala, na semana seguinte, não é como na seriação, ali ela é boazinha, você pode avançar pra segunda série, você dá um baque nos pais. Se você avança ela pode às vezes, não tem o aspecto emocional, ela pode ter conteúdo...os pais vão querer avançar ela pra etapa seguinte, mais e mais e sempre e sempre.E às vezes ela não tem o aspecto emocional assegurado, ela tem o conteúdo, mas não tem o emocional,nós vamos estar obstruindo, a palavra dela. Aí você pergunta você... Se o conteúdo for importante? É importante ensinar a ler e escrever? É importante ensinar matemática básica? Eu concordo que é... Mas... Mas a gente sabe que só da isso no trabalho com o tradicional, é... (silêncio) mas só que é mais importante para a criança, tendo em vista o conteúdo, é uma coisa hipócrita, tá vindo de cima pra baixo como sempre foi... Num tá vendo a realidade da criança... Quem fala o que é o importante pra criança? A gente? E quem fala o que é importante pra gente... A secretaria? E quem fala pra secretaria o que é importante? O poder público... E porque que não leva a criança à raciocinar e a pensar, por ela mesma? (Pausa) Porque não é interessante ter na sociedade seres pensantes, ter um conhecimento... É... Aglutinado... (pausa) Então..., eu... , eu acho que na,... Nessa educação, deveria ser reexaminado, na educação nós somos bebê, porque, porque... Piaget, porque Vygotsky, ninguém entende nada, ninguém fala, mas que é importante para um professor mediador pra mostrar pra criança que ela é um ser omnilateral, da realidade, que na realidade eu acho Vygotsky, Wallon, tanto quanto Piaget, presos a conteúdos, Chomsk... Eu vou além, eu acho que o forte da criança é estudar as regras que onde ela... A criança não é só conteúdo, ela é um ser cultural, social, é um ser emocional, ela vai além de tudo isso (Vygotsky tem) quando se prende a esta questão cognitivismo, apesar de falar da importância do sócio, ele fala, mas ele ainda é preso a questão cognitivista. Aprende a conviver na realidade, sente na real, a forma da realidade, antes de vygotsky,onde ela é informada onde ela tem suas idéias.Vygotsky só se prende a questão cognitivista.Ele ainda é preso à questão cognitivista. Pára (silêncio) Mas não vejo tanto vygotsky, se for estudar a obra de vygotsky, Wallon, estão presos a cognição da construção do conhecimento e não a formação do ser social. Mas é cognitivo. Sabe quem pensa diferente de tudo é Paulo Freire e a gente quase não dá valor, ele fala do pessoal, pode até dizer, do cognitivismo para o social, totalmente cultural e você pergunta, prof quatro, com você pode falar isso, presta atenção... Eu conheço uma psicóloga, ela, passa totalmente do social, cultural, eu vou te falar até na nossa família mesmo, ela engole as teorias sobre esses autores.Eles adotam a importância do social, do emocional, eles não vê o ser como um sócio, eles estudam muito a questão do conhecimento através da mediação,mas conhecimentos... (tosse) (silêncio) o interesse é formar o ser cognitivo. Não é que você não deva considerar a mediação pela linguagem, tudo é linguagem. Ela é um conteúdo que vai servir pra outros conteúdos. Captar as coisas. Desde que a vida existe, se você

for estudar... A criança... Tem muito conteúdo pouco embasamento, até cultural, emocional...