



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUDEMILA IZABEL DA SILVA

**A POLÍTICA CURRICULAR DO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO
CIDADÃ DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VÁRZEA GRANDE-MT**

CUIABÁ-MT
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUDEMILA IZABEL DA SILVA

**A POLÍTICA CURRICULAR DO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO
CIDADÃ DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VÁRZEA GRANDE-MT**

CUIABÁ-MT
2010

LUDEMILA IZABEL DA SILVA

**A POLÍTICA CURRICULAR DO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO
CIDADÃ DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VÁRZEA GRANDE-MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes

**CUIABÁ-MT
2010**

S581a

Silva, Ludemila Izabel.

“A política curricular do ciclo básico de alfabetização cidadã da rede Municipal de ensino de Várzea Grande - MT”. / Ludemila Izabel Silva - Cuiabá (MT): A Autora, 2010.

185 p.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Jorcelina Elizabeth Fernandes.

Inclui bibliografia.

1. Política Curricular. 2. Ciclo Básico de Alfabetização. 3. Práticas Curriculares. I. Título.

CDU: 371.214



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

LUDEMILA IZABEL DA SILVA

Prof. Dr. Jefferson Mainardes

Examinador Externo (UEPG)

Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira

Examinadora Interna (UFMT)

Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes

Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 26 de março de 2010.

MINHA HOMENAGEM

Leninha (in memoriam),

*Como o vento, o ar e a brisa sinto que Você está sempre por perto, torcendo por nós. A luz da manhã de todos os dias é sinal claro de Deus que um dia nos reencontraremos!
Saudades.*

Prof^a. Dra Soraiha Miranda Lima (in memoriam),

No primeiro e único encontro, nos conhecemos, conversamos [...] Você, como se adivinhasse meu desespero naquela hora, abriu a porta com serenidade e ternura que me acalmou e me encorajou na entrevista do mestrado [...] e então sem saber também foi uma despedida, nem tive tempo de te agradecer [...] Com todo sentimento que me inspirou a escrever estas palavras, sua rápida passagem pela minha vida teve um significado inenarrável, obrigada.

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que me ajudaram a pensar e a sentir a essência e a existência deste trabalho. Em especial a Ana Carolina, minha neta, tesouro que Deus me confiou e alimento para o meu reencantar com a vida. Um pedacinho de gente que nasceu no ano em que comecei esta jornada e sem saber me deu força nos dias mais difíceis e me encorajou a concretizá-la.

*Currículo é lugar, espaço, território.
Currículo é relação de poder.
O currículo é trajetória, viagem, percurso.
O currículo é autobiografia, nossa vida,
curriculum vitae:
No currículo se forja nossa identidade.
O Currículo é texto, discurso, documento.
O currículo é documento de identidade.
(SILVA, 2005)*

AGRADECIMENTOS

A Deus: meu refúgio, minha fortaleza. Razão maior de minha essência e minha existência.

[...] à Professora Dra. Jorcelina Elizabeth Fernandes, pelo companheirismo nesta caminhada. A nossa convivência me oportunizou grandes aprendizagens, grandes descobertas. E acima de tudo, obrigada pelo respeito e pela confiança na minha capacidade para concretizar este trabalho.

[...] à Professora Dra. Ozerina Victor que aceitou contribuir com a minha pesquisa. O seu jeito todo especial e profundo de análise contribuíram como incentivo para vencer os obstáculos, ampliar e enriquecer este trabalho.

[...] ao Prof. Dr. Jefferson Mainardes pela valorosa contribuição. Com seus estudos sobre ciclos aprendi e renovei minhas esperanças pedagógicas.

[...] à todas professoras do CBAC, Coordenadoras, Supervisoras e Diretoras Escolares que contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

[...] à Gilmar Mussa pelo incentivo, compreensão e ajuda nos momentos mais difíceis desta caminhada.

[...] à Luisa e Mariana da Secretaria do PPGE (Mestrado) pela carinhosa atenção durante estes dois anos.

[...] à minha grandiosa mamy Dona Eudite Botelho (D. Nenê) pela vida. Uma parceira de todas as horas e exemplo de coragem e determinação;

[...] ao meu papy Jesus Manuel que com seu jeito particular e estranho de demonstrar amor pelos filhos, nunca se esquece de mim;

[...] à Professora Catarina de Arruda Cortez, comadre, amiga e minha eterna referência de profissional da educação e de ser humano.

[...] aos meus filhos Raffael e Camylla pelo amor, amizade, cumplicidade e solidariedade. O amor de vocês sempre me encorajou a vencer os obstáculos no decorrer da vida.

[...] aos meus irmãos Lizete, Lucy Tereza, Laís e Leo pela amizade, incentivo e amor incondicional que nos une: somos irmãos, amigos, compadres, companheiros. Somos almas que se fortalecem no amor ao longo dos tempos;

[...] à Elidio Correa pelo apoio, colaboração, pelo ombro amigo nos momentos difíceis, principalmente pelas palavras de incentivo nos momentos em que pensei em desistir: meu grande amigo;

[...] aos colegas de mestrado Marília Ribas, Carlos Câmara, Fábio Mariani, Carmem Marinho, Maria Anunciata, Marimar, Jonathan, Lurdi Hass pelo companheirismo, afeto e amizade que com certeza transcenderá estes dois anos.

RESUMO

SILVA, L. I. A Política Curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande-MT. 2010. 189 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2010.

Esta pesquisa analisa a Política Curricular proposta para o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã/CBAC da Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande-MT. A política consiste em uma nova tentativa de combater o fracasso escolar no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita de educandos de 06 a 08 anos. Após análise e compreensão do texto oficial bem como sua contextualização no contexto político-educacional do município procuramos compreender como ela é interpretada e recontextualizada no contexto da prática de alguns atores escolares efetivos da rede de ensino. Os resultados revelam ainda que provisoriamente que, além de endossarem os estudos e abordagens que argumentam que as atuais políticas curriculares e de ciclos configuram em textos tecidos por várias/múltiplas vozes expressam também as dificuldades encontradas para sua implementação. Foi possível perceber que apesar do processo de implantação ocorrer de forma democrática e participativa tendo como metodologia os princípios do planejamento socializado ascendente, ou seja, juntos Secretaria de Educação e Escolas constroem a proposta para o CBAC, no contexto da prática algumas vezes são mais ouvidas que outras. Em geral, foi possível interpretar e compreender que política curricular do CBAC não é uma produção pura, nem está orientada em teorias únicas, mas são misturas entre várias tendências sobre ciclo e currículo que recontextualizadas e reinterpretadas orientam o processo de ensino para a alfabetização da rede.

Palavras-chave: Política Curricular. Ciclo Básico de Alfabetização. Práticas Curriculares.

ABSTRACT

SILVA, L. I. The Common Curriculum of Basic Literacy Cycle Citizen of the Municipal School of Varzea Grande-MT. 2010. 189 p. Thesis (MS) - Institute of Education, Federal University of Mato Grosso, 2010.

This research analyzes the Common Curriculum proposal for the Literacy Basic Cycle Citizen / CBAC from the Municipal School of Varzea Grande-MT. The policy is a further attempt to combat school failure in teaching and learning of reading and writing of students 06-08 years. After analyzing and understanding, the official text and its context in the political-educational county tried to understand how it is interpreted and re-contextualized in the context of the practice of some actors of the network of effective school education. The results reveal that stage that, in addition to endorsing the studies and approaches that argue that the current curriculum policies and shape of cycles on texts by various tissues / multiple voices also expressed their difficulties in its implementation. It was possible to see that despite the deployment process occurs in a democratic and participatory methodology and how the principles of socialized planning upward, ie together the Education Department and schools to build the proposed CBAC in connection with the practice some more voices are heard than others. In general, it was possible to interpret and understand that curriculum policy of CBAC is not a pure production, nor is focused on theory only, but is mixtures of several trends in curriculum cycle and re-contextualized and reinterpreted guide the process of teaching for literacy network.

Keywords: Common Curriculum. Literacy Basic Cycle. Practical Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CBAC	Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã
CCDE	Conselho Consultivo e Deliberativo Escolar
DEM	Partido Político dos Democratas
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FHC	Iniciais do nome Fernando Henrique Cardoso
FUNDESCOLA	Fundo e Fortalecimento da Escola
GESTAR	Programa de Gestão da aprendizagem Escolar
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAPE	Programa de Adequação de Prédios Escolares
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PES	Planejamento Estratégico das Secretarias
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDEM	Programa Dinheiro Direto na Escola Municipal
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal (atualmente DEM)
PME	Plano Municipal de Educação de Várzea Grande-MT
PMDB	Partido Político do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROJETO CBAC	Projeto de Reorganização do Ensino Fundamental e implantação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande-MT
PROFA	Programa de Formação para Professores Alfabetizadores

PROFORMAÇÃO Formação em nível médio para professores leigos

PSDB Partido Social Democrata Brasileiro

PPP Projeto Político Pedagógico

PDS Partido Democrático Social

PT **Partidos dos Trabalhadores**

SMEC Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SINTEP Sindicato dos trabalhadores na Educação Pública de Mato Grosso

SEMTEC Secretaria de Educação Media e Tecnológica

UDN União Democrática Nacional

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO Programa das nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
Uma releitura do contexto da política educacional: Escola Cidadã Guaná: uma escola de comunidade	19
A caminho do objeto de estudo.....	23
Caminhos percorridos.....	27
Lócus e sujeitos	29
Conceitos orientadores para análise da Política Curricular	30
1 TENDÊNCIAS ATUAIS DE PRODUÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	36
1.1 Novas perspectivas de política educacional no mundo globalizado e as redes de influências na formulação das políticas educacionais e curriculares	37
1.2 As produções curriculares nacionais: diferentes perspectivas.....	45
1.3 Ideias de Ciclos: diferentes compreensões, novas possibilidades	50
1.3.1 O ciclo básico de alfabetização	52
1.3.2 Ciclo de formação e ciclo de aprendizagem: diferenças ou misturas de sentidos e intenções?	55
1.3.3 Ciclo de formação e progressão continuada: o “entre espaço” do desenvolvimento humano e o ensino por objetivos e competências.....	60
2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR DO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO CIDADÃ DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VÁRZEA GRANDE-MT	62
2.1 O contexto político de Governo na Prefeitura e na Secretaria de Educação e Cultura de Várzea Grande-MT	62
2.2 Vozes constituintes da política curricular do ciclo básico de alfabetização cidadã da rede Municipal de Ensino: uma análise comentada	70
2.2.1 As características do texto	72
2.2.2 Diretrizes introdutórias	73
2.2.3 Educação escolar e sua base teórica	79
2.2.4 Fundamentos orientadores sobre o ensino por ciclos	80
2.2.5 Os fundamentos psicológicos no CBAC	82

2.2.6 Fundamentos para a alfabetização: vozes que se intercalam no ensino do ler e escrever	85
2.2.7 Ideias para orientar a proposta curricular da escola: o inter-relacionar de sentidos e intenções	87
2.2.8 Planejamento da ação curricular: a articulação docente	92
2.2.9 Avaliação da aprendizagem: o entrecruzamento de funções no limite de um ciclo básico	94
2.2.10 Condicionante necessário: o serviço de apoio pedagógico	96
2.2.11 Condicionante essencial: a formação continuada entre a liberdade e a prescrição	99
2.2.12 Classe de aceleração: corrigindo desvios	102
2.2.13 A avaliação institucional da política curricular do ciclo básico de alfabetização cidadã.....	103
2.2.14 Um comentário provisório.....	106
2.3 O documento final da conferência municipal de educação da I avaliação institucional do ciclo básico de alfabetização cidadã.....	107
2.3.1 Comentando alguns pontos à luz da política curricular oficial do CBAC/SMEC/VG..	112
2.4 O referencial de conteúdos e habilidades oficial para o ciclo básico de alfabetização cidadã.....	116
2.4.1 Estrutura e organização do documento.....	117
3 O CONTEXTO DA PRÁTICA: ESPAÇO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO, ACOMODAÇÃO E REINTERPRETAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR DO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO CIDADÃ/CBAC.....	120
3.1 Elucidando nossas intenções	120
3.2 O olhar dos sujeitos para a política curricular do CBAC	122
3.2.1 Primeiro eixo: a estrutura organizacional da escola	124
3.2.1.1 <i>As estratégias em desenvolvimento</i>	125
3.2.1.2 <i>Três estratégias, três pontos para melhoria: condicionantes que desfavorecem o ensino por ciclos</i>	140
3.2.2 Segundo eixo: o trabalho docente no CBAC.....	144
3.2.2.1 <i>A participação dos sujeitos no processo de implantação do CBAC</i>	145
3.2.2.2 <i>O olhar dos sujeitos para os objetivos do CBAC</i>	147
3.2.2.3 <i>O planejamento: o trabalho coletivo</i>	150
3.2.2.4 <i>O currículo em desenvolvimento:</i>	153
3.2.3 Terceiro eixo: os efeitos e expectativas do trabalho com CBAC	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS	175
ANEXOS	185

APRESENTAÇÃO

Nesta pesquisa, o que nos moveu foi analisar e interpretar a Política Curricular do Ciclo de Alfabetização Cidadã/CBAC da Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande-MT com intenção fundamental de compreender como alguns atores escolares de escolas municipais a interpretam e recontextualizam no contexto de suas práticas. Para isso nos valem da abordagem metodológica do ciclo de políticas, bem como das atuais tendências para produção de políticas educacionais/curriculares formuladas pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores. Nesse sentido, construímos nossa base teórica principal nos estudos de Jefferson Mainardes, Alice Lopes, Elizabeth Macedo, Sandra Mara Corazza, sobre política de ciclo e políticas curriculares no Brasil.

De modo geral, estes estudos argumentam que os sujeitos não implementam pura e simplesmente as políticas curriculares, mas, as interpretam, reinterpretem e as refocalizam para dar novo sentido/ou não às suas práticas. O que nos permite interpretar que não há mais produções puras, ideologias específicas, mas acordos, interconexões entre diferentes tendências que, segundo Ball (2001), podem funcionar ou não. Nesse sentido, nas propostas que chegam até as escolas, bem como naquilo que elas próprias produzem “não há mais enraizamentos, nem raízes, só rizomas, só redes de poder que movem o mundo” (CORAZZA, 2001, p.102).

Nessa perspectiva, sem pretender perder o sentido de movimento do ciclo de política e conscientes das imbricações dos contextos, delineamos os resultados deste estudo da seguinte forma:

Na parte introdutória realizamos uma releitura do contexto em que ocorreu a política educacional que teve como um dos resultados a implantação da Política Curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã. Procuramos delinear os motivos que nos levaram a investigar o objeto, os caminhos científicos escolhidos para nos orientarem, o lócus e como definimos nossos sujeitos. Destacamos também nesta parte alguns conceitos básicos orientadores para análise da Política Curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã.

No capítulo I abordamos teoricamente as políticas educacionais no contexto da globalização e suas influências no contexto nacional para produção das políticas curriculares,

bem como ressaltamos as reformas educativas que surgem nesse cenário e algumas implicações para a ação docente. Abordamos ainda alguns enfoques políticos e conceituais sobre ciclos. Entendemos que estes aspectos são relevantes para a compreensão de como a educação está sendo tecida no seio da globalização e como este fenômeno influencia as produções e políticas no âmbito de contextos locais. Este capítulo foi estruturado em três grandes aspectos. No primeiro, abordamos novos paradigmas de política educacional no mundo globalizado e as redes de Influências na formulação das políticas educacionais e curriculares. No segundo, trazemos uma discussão sobre as atuais produções curriculares nacionais. E no terceiro, procuramos expor algumas ideias sobre ciclos que circulam pelos meios educacionais sob a forma de texto oficial ou não.

No capítulo II apresentamos, sob o título de “O Contexto de Produção da Política Curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã” da Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande-MT, quatro subtítulos que abordam: no primeiro apresentamos algumas informações gerais sobre o Município, parte de seus governos e sua história educacional, com destaque maior ao governo na Prefeitura e na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, na época em que ocorreu a implantação da proposta. No segundo abordamos o texto oficial da Política Curricular Oficial do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da Rede Municipal de Ensino a partir de uma análise comentada. Nesse sentido, expressamos nossa compreensão sobre como ela está constituída. No terceiro subtítulo apresentamos a interpretação e a compreensão que tivemos sobre o “Documento Final da Conferência Municipal de Educação: I Avaliação Institucional do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã”, comentando alguns pontos à luz do texto da política curricular oficial da rede. E no quarto subtítulo abordamos a nossa compreensão de como estão organizados e selecionados os conteúdos e habilidades para o CBAC, dispostos em documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

No capítulo III apresentamos sob o título “A organização e análise dos dados”, os resultados que coletamos no contexto da prática dos sujeitos desta pesquisa. Ou seja, apresentamos as interpretações e recontextualizações realizadas por 18 professores do CBAC, 09 coordenadores/supervisores escolares e 09 diretores, sobre a Política Curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da rede municipal de ensino de Várzea Grande-MT. Os dados coletados através de questionários foram analisados e comentados a partir de três grandes eixos, sendo o primeiro denominado a estrutura organizacional da escola; o segundo, o trabalho docente no CBAC e o terceiro, os efeitos e expectativas do trabalho com CBAC na visão dos sujeitos. No primeiro eixo abordamos de forma geral as estratégias que o documento oficial expressa como condicionante essencial para o trabalho com CBAC, que na

visão dos sujeitos estão funcionando e aquelas que não estão funcionando como deveriam e que estão de certa forma contribuindo para formar resistências negativas ao ensino por ciclo na rede. No segundo “o trabalho docente no CBAC” abordamos com título, “O contexto da prática: espaço de acomodação e recontextualização da política curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã/CBAC”, os seguintes aspectos: a participação dos sujeitos no processo de implantação do CBAC; o olhar dos sujeitos para os Objetivos do CBAC; o planejamento: o trabalho coletivo e por último o Currículo em desenvolvimento. E no terceiro eixo, destacamos os efeitos da política curricular na prática pedagógica e na aprendizagem dos educandos, na visão dos sujeitos. Apesar das argumentações expressas pelos sujeitos, é possível dizer nas palavras de Arroyo (2007) que, numa escola em ciclo que pretende contrariar a lógica de currículos que não dão conta da “diversidade dos tempos, ciclos de socialização, de aprendizado e de construção dos sujeitos humanos” “temos de fazer nossas escolhas, assumindo claramente nosso compromisso com a transformação ou a manutenção da dinâmica social que vem historicamente produzindo desigualdade” (ESTEBAN, 2008, p.48).

E nas considerações finais expressamos o que compreendemos sobre a Política Curricular do CBAC a partir das fontes documentais e das interpretações e recontextualizações realizadas pelos sujeitos da pesquisa.

INTRODUÇÃO

O início do século XXI está marcado pelo processo de globalização, ocasionando intensas transformações sociais, com rompimento de paradigmas e reformulações de conceitos postos na sociedade. Este fenômeno tem acarretado mudanças, desconfortos e grandes debates em todos os setores da vida humana e, a escola, como qualquer outra instituição, está fortemente envolvida.

Diferentes autores argumentam que o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado, apontando para o surgimento de um novo paradigma de governo educacional, que articulado aos interesses políticos da globalização, faz surgir no campo educacional as chamadas convergências de políticas ou transferências de políticas ou ainda empréstimo de políticas. (BALL, 2001, p.100).

Entretanto, a partir de seus estudos, Ball (2001) ressalta que, embora haja uma agenda global com intenção de homogeneizar e colonizar os princípios sociais e humanos da educação, a globalização não acontece em todos os estados, países ou municípios ao mesmo tempo e exatamente da mesma forma, há variações locais na forma como os princípios que a direcionam são traduzidos, em função de outros a que se associam, ou seja, nas palavras de Giddens (1996, apud BALL, 2001, p.102) “a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e auto-expressão cultural local são, por consequência, conectadas ao processo de globalização”.

Nesse cenário a política de ciclos vem passando por vários processos de interpretação e recriações. Segundo Mainardes (2007) o discurso da política de ciclos vem passando por processos de recontextualização e evolução. Para o autor (2009a, p. 28) a ideia e o debate de eliminar a reprovação nos anos iniciais já existiam desde a década de 1910. No contexto da educação brasileira, o termo “ciclo” já aparecia na Reforma Francisco Campos (década de 1930) e na Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino-1942/1946) e era utilizado para designar o agrupamento dos anos de estudo. Entretanto, o Ciclo Básico de Alfabetização como política de não-retenção surgiu em 1984, com a implantação na Rede Estadual de São Paulo. Dentro desse quadro, a ideia deste trabalho é analisar e compreender a política curricular oficial do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da Rede Municipal de

Ensino de Várzea Grande-MT à luz destas novas perspectivas teóricas, tanto no contexto de produção quanto no contexto da prática.

A preocupação com o ensino por ciclos e sua relação com o currículo já fazem parte de vários estudos e pesquisas desenvolvidas em Mato Grosso utilizando de várias abordagens para análises. Neste trabalho, em termos gerais, intencionamos realizar nossas análises com um olhar que “considera o processo de formulação e implementação de políticas como dialético e contraditório.” (MAINARDES, 2009a, p. 08).

Uma releitura do contexto da política educacional: Escola Cidadã Guanã: uma escola de comunidade

No contexto das influências de organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, por ex.) e exigências das políticas nacionais que se colocavam para a educação no Brasil na política do Governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2001 a Secretária Municipal de Educação e Cultura de Várzea Grande-MT, a Professora Zilda Pereira Leite de Campos ao assumir a pasta da Secretaria de Educação forma sua equipe de trabalho, em sua maioria com profissionais efetivos da rede e propõe o desafio de reformar o ensino público municipal. Seu foco principal centrou-se no pedagógico, tanto na sede da secretaria quanto ao que ocorria no contexto das escolas. Acreditava que a função da Secretaria Municipal de Educação e Cultura era proporcionar condições para que as escolas funcionassem com qualidade. O trabalho proposto enquadrava-se em políticas educacionais que defendem a democratização e a possibilidade de construção da cidadania, bem como tentava romper com anos de organização educacional marcada pela tradição autoritária, centralizadora e assistencialista.

Dessa intenção nasceu o projeto de reconstruir a escola pública municipal tendo como eixo orientador os princípios do movimento da escola cidadã, de Paulo Freire. Uma escola de,

[...] companheirismo [...] que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela [...] uma escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a escola

Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. [...] É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (IPF, 2002)¹.

Nesse sentido, para assegurar coerência entre o discurso intencional e a realização das ações concretas, a Secretaria de Educação e Cultura, na sua articulação político administrativa, busca instituições que possam dar assessoria para a sistematização e implantação da proposta. Nesse processo, após receber uma resposta negativa da Universidade Federal de Mato Grosso, entrou em contato com o Instituto Paulo Freire/SP, que aceitou o convite, firmou convênio e assessorou todo processo desde a leitura da realidade escolar até a consolidação e sistematização de muitos objetivos e metas.

Para dar início ao processo de consolidação da proposta de forma democrática e participativa foi escolhida a metodologia do Planejamento Socializado Ascendente. Ou seja, mediados pelo diálogo problematizador, professores, diretores, supervisores escolares, coordenadores pedagógicos e Secretaria de Educação e Cultura definiriam juntos os novos rumos para a Educação Municipal. Uma metodologia de trabalho para o planejamento e organização das metas e ações a serem desencadeadas que tinha por objetivo,

[...] quebrar a espinha dorsal do planejamento educacional autoritário, de cima para baixo [...] invertendo a relação de poder na educação e, por conseguinte, na própria sociedade. Estará também contribuindo para superar a resistência à participação no âmbito escolar, que considera com razão, o planejamento atualmente praticado na escola uma atividade meramente burocrática, sem sentido, de caráter tecnicista e com objetivos apenas formais. (ROMÃO; PADILHA, 1997, p. 85).

E ao mesmo tempo assumia uma política que toma como marco definidor os princípios de uma educação que nas argumentações do Instituto Paulo Freire (2002, 2004) dever ser: “estatal quanto ao financiamento, pública quanto à destinação e democrática quanto à gestão”. Assim, após o processo de mobilização, sensibilização e adesão dos atores escolares da rede, os trabalhos começaram pela “leitura da realidade” para a construção do Plano Municipal de Educação (Lei nº. 2635/2003) e dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas. Cada escola no seu contexto real buscou levantar suas necessidades, seus sonhos bem como delinear suas prioridades. E, após o tempo de coleta dos dados, em um momento especial, denominado “Festa da Escola Cidadã” todas as Unidades da Rede se organizaram para apresentar a toda comunidade o seu perfil, suas necessidades e suas prioridades.

¹ Agenda de trabalho do Instituto Paulo Freire/IPF intitulada: Atualização e adequação da agenda de compromissos e atividades para consolidação do PPP das escolas e do PME da Escola Cidadã Guaná. Várzea Grande 22 de outubro de 2002.

Os dados coletados foram consolidados e os resultados transformados em um documento denominado “diagnóstico inicial da rede municipal de ensino” (2003). As evidências demonstradas no levantamento da situação escolar contribuíram para, entre outras coisas, o delineamento dos Programas que formaram os eixos orientadores iniciais da política educacional.

Os resultados desse processo, conforme Revista Guaná (2004), revelaram que, para consolidação dos objetivos da política educacional na perspectiva da Escola Cidadã, era preciso prioritariamente investir na: formação e valorização dos professores, no redimensionamento do processo de Gestão Democrática, descentralização financeira, investimento na infraestrutura e materiais didáticos. Nesse sentido, a proposta foi organizada em quatro grandes programas:

1. A escola como espaço de formação humana;
2. Gestão democrática e financiamento escolar;
3. Acesso e permanência na escola e
4. Infraestrutura.

Estes programas foram desenvolvidos através de dois grandes Projetos: Gestão Municipal e Escolar na Perspectiva da Escola Cidadã e Organização da Gestão Sócio-cultural do Conhecimento e Avaliação da Escola Cidadã Guaná, onde os encontros e ações desenvolvidas foram orientados e coordenados especialmente por vários estudiosos e consultores do Instituto Paulo Freire. Atrelado a esses projetos, a Secretaria organizava e operacionalizava, através dos técnicos do setor pedagógico, vários estudos de formação continuada, abordando temas específicos como: a alfabetização na perspectiva da psicogênese da língua escrita, educação especial, inclusão social e escolar, adaptação curricular, avaliação da aprendizagem, organização curricular por projetos e temas geradores, legislação e normas, etc.

Os projetos tinham como foco a gestão participativa buscando a descentralização do sistema municipal e fortalecimento da autonomia das escolas. As estratégias a serem alcançadas foram: construção do Plano Municipal de Educação/PME e dos projetos político pedagógicos das escolas, currículo e avaliação, gestão democrática, formação da comunidade escolar, princípios de convivência entre SMEC e escolas e vice-versa, regulação do fluxo escolar e democratização da gestão administrativa e financeira das escolas e da SMEC (autonomia para gerir seus recursos), etc. E especificamente as formações realizadas pelos técnicos da SMEC tiveram como principais eixos: a) o compromisso de todas as áreas do conhecimento com o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, interpretar, produzir

textos, resolver problemas e pesquisar; b) o trabalho pedagógico voltado para ensinar além dos conteúdos disciplinares, para aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a conviver; c) a avaliação da aprendizagem dialógica, formativa com vista a promover o sucesso escolar dos alunos; d) alfabetização cidadã pautada nos princípios do construtivismo e sócio-interacionismo, fases/níveis de desenvolvimento da leitura, escrita, do letramento, da alfabetização matemática e de todas as áreas do conhecimento; e) currículos dinâmicos, criativos e que trabalhem a diversidade cultural.

Além disso, houve um intenso programa de valorização das diferentes culturas, que buscava incentivar as escolas a integrar educação e cultura. Dentre esses programas destacam-se: Arte na Praça; Concurso Literário, Feira Multicultural, Confabulando no Farol (biblioteca - incentivo à leitura literária), etc.

Estas ações, nas palavras de uma das coordenadoras do projeto pelo IPF/SP, a Professora Melo Prais (2004):

[...] foram medidas político-pedagógicas que exprimiram toda uma dinâmica histórica de ruptura/continuidade que, ultrapassando os limites subjacentes aos modelos tradicionais da pedagogia, conduz à necessidade de reordenamento do processo ensino-aprendizagem, à luz de novos paradigmas ético-científicos, de natureza construtiva, democrática, humana e transformadora [...] (REVISTA GUANÁ/SMEC/NOV, 2004, p.17).

Destacou-se também nesse contexto o processo de escolha do nome da Escola Cidadã para a Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande. Segundo Gadotti (2004) “tanto na sua concepção quanto nas suas práticas, a Escola Cidadã se traduz por diferentes nomes e até diversas “tendências”. Sobre isso temos a exemplo a Escola Cidadã de Porto Alegre, a Candanga de Brasília, Escola Plural de Belo Horizonte, Escola Guaicuru de Mato Grosso do Sul, Escola Sem Fronteiras de Blumenau Santa Catarina, etc. Na experiência de Várzea Grande a Escola Cidadã foi denominada Escola Cidadã Guaná²: uma escola de comunidade. O nome, a logomarca e o hino da escola foram escolhidos através de concurso realizado na rede, aberto à participação de alunos, professores, etc.

Assim, num desenrolar conflituoso, contraditório e complexo; com conquistas, acomodações e muita “briga”, esta política resultou para a Rede Municipal de Ensino ao final de 04 anos nos seguintes textos políticos: o Plano Municipal de Educação (PME-2004-20013), Lei nº. 2635/dezembro/2003, elaborado e aprovado; a criação do Sistema Público Municipal

² O nome guaná foi uma homenagem aos primeiros habitantes de Várzea Grande: os povos indígenas denominados Guanás ou Guanús. Dizem os historiadores que os Guanás eram povos de natureza mansa, que possuíam habilidades na confecção de redes e no manejo de canoas, etc Dizem também que as tangas que os escravos usavam eram de fabricação Guaná.

de Ensino, Lei nº 2363/outubro/2001; a criação do Conselho Municipal de Educação, Lei nº. 2362/outubro/2001; reformulação da Lei de Gestão Democrática, lei nº. 2380/setembro/2001 e do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, Lei nº. 2361/outubro/2001; a reorganização da Sede da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC); a elaboração do Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação (PES). E ainda, todas as escolas com seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) elaborados; construção e reforma de prédios escolares; mobiliários e materiais didáticos; implantação gradativa de laboratórios de informática em escolas; criação do PDDEM- Programa Dinheiro Direto na escola Municipal; capacitação dos Conselhos Escolares; capacitação de profissionais administrativos e amplo investimento na formação continuada dos professores, bem como a ampliação do ensino fundamental para 09 anos.

Ressaltando que esta política foi apenas o início de uma longa “batalha” na luta dos educadores da Rede para consolidar a educação escolar no horizonte de uma Escola Cidadã Guaná: uma escola de comunidade. Sobre esta política, encerramos esta parte com as palavras de Moacir Gadotti (2004):

O Instituto Paulo Freire é testemunha do compromisso ético e político dessa Secretaria com a construção de uma educação de qualidade. No convívio com toda a equipe da SMEC, com educadores da rede e representantes da comunidade, sempre presenciamos a persistência, a busca, a ousadia e a enorme vontade de construir uma escola “alegre, prazerosa e aprendente”. Pais, mães, educandos e educandas, com esperança e amorosidade, teceram a trama do sonho possível: a Escola Cidadã Guaná. A cidade de Várzea Grande-MT escreveu belas páginas da sua história. (REVISTA GUANÁ/SMEC/NOV. 2004, p. 3).

A caminho do objeto de estudo

No movimento democrático e participativo de construção da Escola Cidadã Guaná: uma escola de comunidade, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura implanta em 2004, o Regime Misto de Organização Escolar para o Ensino Fundamental de nove anos, sendo: Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã - CBAC, nos três primeiros anos, abrangendo a infância na fase dos 06 aos 08 anos e Séries Anuais do 4º ao 9º ano.

A decisão de implantar apenas o Ciclo Básico de Alfabetização, segundo os documentos consultados³, deu-se primeiramente pelo fato de haver na rede um índice muito

³ Documento da Política Curricular Oficial do CBAC: Projeto de Reorganização do Ensino Fundamental e implantação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã, 2004. Plano Municipal de Educação/2003; Revista Guaná/SMEC/ Nov, 2004; Publicações Pedagógicas/SMEC/2004.

alto de reprovações nos três primeiros anos do ensino fundamental, por causa da não aprendizagem da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas. Os alunos que conseguiam avançar para as séries seguintes se encontravam em vias de reprovar por não terem adquirido as habilidades fundamentais com qualidade. E o segundo motivo foi pela preocupação de se evitarem,

[...] os equívocos cometidos em alguns Estados e Municípios brasileiros pela forma como organizaram a implementação do regime de ciclos impedindo com isso, a possibilidade de um acompanhamento mais criterioso e, o que é pior, a necessária e indispensável formação dos profissionais da educação para a nova sistemática de organização do ensino. (PROJETO CBAC/2004, p. 8).

No que se refere à problemática do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, Creso Franco (2004), ao abordar o estado recente das políticas de ciclo implantadas nas redes estaduais e municipais brasileiras, coloca que, a despeito de um maior número de jovens terem atingido o ensino médio, pode-se dizer que a primeira parte do ensino fundamental é a parcela da educação brasileira mais estável nos últimos anos em termos de demanda por expansão. Entretanto, com uma maior pressão exercida sobre os níveis mais elevados da educação básica, dois indicadores de eficiência e de qualidade do sistema educacional indicam problemas particularmente graves na primeira metade do ensino fundamental. Nesse sentido,

Muito embora a taxa de repetência no ensino fundamental tenha decrescido [...] os níveis de repetência da educação básica ainda são muito elevados para todas as séries, especialmente na primeira parte do ensino fundamental. Ao longo do tempo, há queda na proficiência média dos alunos que frequentam a 4ª. Série do ensino fundamental. (FRANCO, 2004, p. 9).

Nessa mesma perspectiva, Sousa (2008), ao analisar os dados do MEC/INEP/2004 sobre a evasão e a repetência por série no ensino fundamental regular – Brasil 2004, argumenta que,

Quando se considera a população de 07 a 14 anos [...] embora se tenha tido no País significativo aumento no acesso à escola, ainda nos defrontamos com entraves no fluxo escolar, por repetência ou evasão, índices que ainda permanecem em patamares elevados [...] (SOUSA, 2008, p. 215).

Esta situação foi também argumento de Ruben Klein da Fundação Cesgranrio (apud CAPOVILLA, 2002) para comentar os resultados do SAEB/2000:

O SAEB mostra que boa parte dos alunos tem déficit de conhecimento preocupante, que vai aumentando ao longo dos anos. Muitos alunos da quarta série apresentam

nível de conhecimento compatível com o de segunda. No caso dos alunos de oitava, eles estariam num nível de quinta. (CAPOVILLA, 2002, p. 9).

Como foi destaque em jornais, como por exemplo, no Jornal “O Estado de São Paulo”, de 05 de dezembro de 2001, que publicou comentários sobre os resultados da Avaliação dos alunos, com uma matéria intitulada *Estudantes brasileiros não entendem o que lêem*, para dizer que:

O aluno brasileiro não compreende o que lê. (...) com média de 396 pontos, numa escala que pode ultrapassar 626, os alunos brasileiros foram classificados no nível 1, o mais elementar. Ou seja, são considerados analfabetos funcionais. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 5 de dezembro, 2001, p. A9).

Embora esta situação de fracasso escolar seja explicitada também nas várias estratégias de avaliação externa do Ministério da Educação/MEC, ano que, a nosso ver, é de extrema importância e necessário ser compreendida e refletida pelos atores escolares que lidam com o cotidiano escolar, há de se considerar que existem dificuldades no interior dos Sistemas Educacionais e das Escolas que uma avaliação externa não dá conta de explicitar. Nesse contexto, o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã - CBAC foi implantado na Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande como uma estratégia política de superação das dificuldades de leitura, escrita, interpretação e problemas matemáticos básicos nos anos iniciais da alfabetização. Vale dizer que a denominação “alfabetização cidadã” foi influenciada pelo nome escolhido para a escola cidadã da Rede Municipal de ensino de Várzea Grande-MT: Escola Cidadã Guaná: uma escola de comunidade.

Na formulação da política curricular para o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã-CBAC da Rede Municipal de Ensino, a Secretaria Municipal de Ensino, espelhou-se na experiência de Ciclo de Formação Humana da Escola Plural de Belo Horizonte, nas ideias delineadas por Andrea Fetzner (2001) sobre a Escola Cidadã de Porto Alegre e nos fundamentos do Ciclo de Aprendizagem na base dos estudos de Phillipe Perrenoud (2004).

Nosso interesse pela temática, principalmente na questão curricular, se deu pelo fato de ao longo de nossa trajetória discente e docente era uma questão que causou muito incômodo. Enquanto discente, as estratégias de ensino, a forma como os conteúdos eram trabalhados, as ações desencadeadas pelos atores escolares no cotidiano da escola, mesmo que inconscientemente, nos renderam na escola, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, o rótulo de indisciplinados, transgressores de regras. Mas, essa é outra história sobre a qual, um dia, penso escrever. Agora, como docente, as transgressões e indisciplina transformaram-se em questionamentos. Sempre questionávamos sobre quais os conteúdos são

significativos, que saberes valorizar; que caminhos percorrer para dar mais qualidade à aprendizagem dos nossos alunos, ou ainda, quais são os conteúdos politicamente didáticos - pedagógicos que de fato elucidam um currículo escolar crítico. E ainda, como constituir um currículo mais pertinente à educação escolar de nossos alunos?

Nesse sentido, o grande desafio surgiu com mais força e o incômodo se tornou ainda maior quando participamos ativamente de todo o processo de planejamento e implantação desta política educacional, mais especificamente quando foi desencadeado o processo de implantação da política curricular para o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da rede. O incômodo aumentou e as indagações também. Assim, sempre que participávamos e realizávamos encontros dos cursos de formação, momentos de estudos e discussões coletivas que abordavam a política de ciclos e sua relação com a ressignificação do currículo e avaliação ficávamos angustiados, questionando-nos como e com quais mecanismos toda essa política poderia contribuir para ressignificar o contexto da sala de aula, de que forma o referencial curricular ajudaria a escola a produzir políticas pedagógicas que fossem mais pertinentes ao ensino organizado em Ciclo.

Foi então, que decidimos aprofundar nossos estudos sobre a política curricular do CBAC em Várzea Grande/VG-MT, tornando-a objeto de nossa pesquisa com as seguintes questões: como os atores escolares que atuam no contexto da prática interpretam e recontextualizam a política curricular oficial do CBAC/VG? Que interpretações são essas? Que relações há entre a proposta oficial e a produzida no contexto da prática?

Nessa perspectiva, delineamos como objetivo principal, compreender como professores do CBAC, coordenadores/supervisores pedagógicos interpretam e recontextualizam a política curricular do CBAC no contexto da prática.

Os princípios adotados para análise nesta pesquisa diferem das posturas que tendem a trabalhar com a diferença entre currículo oficial e currículo vivido. Procuramos como Lopes (2005) compreender a política curricular “visando superar a dicotomia teoria-prática.” Isso implica dizer que,

[...] tanto os produtores de políticas oficiais quanto os produtores de currículo no contexto da prática, estão em “luta permanente por constituir uma hegemonia, de maneira que o que se intitula como alternativo também guarda sintonias com o que tem registros de oficial, bem como os textos com assinatura oficial estão marcados por sentidos alternativos nos quais buscam legitimação e com os quais negociam em poderes oblíquos.” (GARCIA CANCLINI, 1998 apud LOPES, 2007, p. 61).

Dessa forma, consideramos que este estudo está contribuindo para dirimir nossas inquietações com relação à organização do currículo, ampliar nossa compreensão e possibilitar “novos óculos” sobre as atuais produções das políticas curriculares e sobre o sentido destas no contexto da prática escolar. E, enquanto relevância social esperamos que este estudo possa contribuir para ampliar e enriquecer as discussões sobre a política curricular do e para o ensino organizado em Ciclo na Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande-MT.

Caminhos percorridos

Para construir o percurso desta investigação, fizemos a opção pela metodologia qualitativa interpretativa, de caráter indutivo e descritivo, porque subsidia a apreensão do fenômeno dentro da sua realidade histórica. Uma vez que não pretendíamos buscar práticas moldadas exclusivamente pelo discurso oficial ou essencialmente pelo discurso produzido no contexto da prática, mas, procurávamos com o estudo desvelar as interpretações e reinterpretções que estavam ocorrendo no contexto da prática de atores escolares⁴ sobre a política curricular oficial do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã.

O que implica dizer que nossa intenção caminha no sentido de compreender nas palavras de Ball (apud DIAS; LÓPEZ, 2006, p. 55) que “os textos curriculares não encerram em si mesmos os sentidos, estando sempre abertos, portanto, às interpretações múltiplas, pelas leituras possíveis realizadas pelos diferentes sujeitos em contextos nos quais os textos circulam.”

Para realizar nossas intenções organizamos a coleta e análise dos dados através de duas fontes: documentos oficiais e questionários. No primeiro momento realizamos a leitura e análise dos documentos oficiais intitulados: Projeto de Reorganização do Ensino Fundamental e Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã (2004), onde se encontram as diretrizes e fundamentos teóricos metodológicos da política curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da Rede Municipal; Documento Final da Conferência Municipal de Educação que relata os resultados da primeira Avaliação Institucional do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã (2007); bem como do documento intitulado “Conteúdos Referentes às Habilidades do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã/VG/MT” (2007/2008) e Caderno de Campo (habilidades para o CBAC-2005).

⁴ Os atores escolares que denomino nesta pesquisa são professores do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã, Diretores Escolares e Supervisores/Coordenadores Pedagógicos.

Estas análises foram realizadas a partir do segundo semestre do ano de 2008 com o propósito de obter uma visão mais ampla dos pressupostos teóricos metodológicos que fundamentam a Política Curricular do CBAC/VG/MT na rede bem como, uma visão de como esta política foi interpretada e avaliada pelos profissionais da escola nos seus primeiros anos de implantação.

Os questionários foram elaborados para obter informações sobre como a política curricular do CBAC/VG/MT está sendo interpretada e recontextualizada por Professores que trabalham com turmas do CBAC, Coordenadores/Supervisores Pedagógicos e Diretores de Escolas da Rede Municipal de Ensino. Só responderam aos questionários os sujeitos que aceitaram pessoalmente o convite para participarem da pesquisa. Os dados foram coletados a partir de maio de 2009.

O questionário foi estruturado em três principais eixos que entendemos serem os mais relevantes para compreendermos o nosso objetivo: no primeiro denominamos *estrutura organizacional da escola*. No segundo, *a prática docente no CBAC*. E no terceiro, denominamos de *efeitos e expectativas no ensino e na aprendizagem*.

Procuramos realizar as análises da Política Curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã, à luz dos estudos de Ball (2001, 2002, 2005, 2004, 2006, 2007), Lopes (2004, 2005), de Mainardes (2007, 2006, 2008 a, 2008 b, 2009 a, 2009 b) e de Corazza (1992, 2001), e Fleuri (2001). De modo geral estes autores argumentam que “os autores das políticas não podem controlar todos os sentidos que serão lidos, ainda que estejam sempre buscando limitar essas possíveis leituras”. E sobre a política de ciclos utilizamos os estudos de Mainardes (2006, 2008 a, 2008 b, 2007, 2009 a, 2009 b), Sousa (2001, 2008), Barreto (2008), Arroyo (1999, 2004), Perrenoud (2004), Freitas (2003, 2004), Cláudia Fernandes (2005, 2008), Barreto e Mitrullis (2001), Andrea Fetzner (2001, 2007, 2007, 2008 a, 2008 b).

Assim, a escolha pela pesquisa qualitativa se destaca neste estudo por “trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 1994, p.22).

Nesse sentido, entendemos como pertinentes as abordagens teóricas utilizadas para advogarem em defesa de que é no contexto da prática “que a política está sujeita a interpretação e recriação e onde produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.” (BALL; BOWE, 1992 apud MAINARDES, 2007, p.30).

Lócus e sujeitos

A Rede Municipal de Ensino da Cidade de Várzea Grande-MT possui **63** Escolas Municipais de Educação Básica e 11 Centros de Educação Infantil. O Ensino Fundamental de nove anos está organizado em Regime Misto, ou seja, Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã nos três primeiros anos e Séries Anuais do 4º. ao 9º ano.

Para definir o lócus da pesquisa, considerando que as possibilidades e o tempo desta investigação, bem como, o limite de nossas próprias condições enquanto pesquisadores iniciantes sinalizavam para apenas um recorte dessa realidade educacional, das 14 Escolas Municipais que atendem o ensino fundamental anos iniciais, optamos, através de sorteio, por 12 escolas.

Assim, considerando que, o contexto da prática é onde a política está sujeita a interpretações e recriações e que os atores escolares que trabalham no cotidiano das escolas ao interpretá-la, envolvem suas histórias, seus valores, experiências e intenções. E, ainda que uma política curricular envolva ações tanto da parte político-pedagógica quanto da estrutura organizacional da escola decidiu-se que não só os professores do CBAC participariam como sujeitos, mas também coordenadores/supervisores pedagógicos e diretores escolares. Optamos pelos atores escolares (sujeitos) efetivos pelo fato deles estarem na rede municipal desde o processo de preparação e implantação da reforma educacional que, entre outros efeitos resultou no objeto desta pesquisa.

Nesse sentido, das 12 escolas que se concretizaram como lócus da pesquisa aceitaram o convite para contribuir com a mesma apenas alguns professores efetivos das turmas do CBAC, bem como alguns diretores e coordenador/supervisor pedagógico. Desta seleção num primeiro momento somaram 30 (trinta) professores, 12 (dez) coordenadores/supervisores⁵ pedagógicos e 12 (dez) diretores escolares. Porém, dos 54 questionários distribuídos recebemos de volta apenas 36, sendo: 19 de professores, 09 de coordenadores/supervisores pedagógicos e 08 de diretores escolares, caracterizando assim os reais sujeitos desta pesquisa. Dessa forma, do universo das 12 Escolas envolvidas apenas 36 sujeitos aceitaram participar.

⁵ A Coordenação se apresenta desta forma Coordenação/Supervisão porque é ocupada tanto por professores efetivos eleitos pelos seus pares quanto por supervisores escolares concursados para o cargo.

Os sujeitos são atores escolares formados em sua maioria em Pedagogia, apenas um formado em Educação Física e outro, em Letras. A maioria possui cursos de pós-graduação, em geral na área da educação com especializações em Gestão Escolar, Alfabetização e Metodologias, O fazer Pedagógico nas Séries iniciais, Psicopedagogia, Linguística e Gestão Escolar, Planejamento Educacional. Doze (12) desses sujeitos cursaram, em nível médio, o Magistério e apenas 01 deles não tem experiência efetiva em sala de aula. A experiência docente está entre 08 a 40 anos de trabalho e as idades cronológicas variam de 29 a 61 anos.

Desse universo as respostas mais recorrentes revelam que a grande maioria é de professores experientes em turmas de alfabetização inicial e a experiência está entre 06 a 15 anos. Quanto à jornada de trabalho, os coordenadores/supervisores escolares e diretores possuem jornada integral na mesma escola, mas entre os professores essa jornada integral de trabalho, é em sua maioria, exercida em diferentes escolas. A jornada de trabalho em diferentes escolas vai aparecer no contexto da prática como um dos mecanismos que vem contribuindo para dificultar o trabalho com turmas organizadas em CBAC/VG/MT.

Com relação à participação no processo de implantação do CBAC na Rede Municipal, com exceção de um sujeito, todos participaram das discussões, proposições e encontros de estudos coordenados pelo Instituto Paulo Freire/IPF. No que se refere aos cursos de formação com temáticas voltadas especificamente ao fazer pedagógico, os dados recorrentes revelam que a maioria optou pelos cursos de formação na área da alfabetização na base da psicogênese da língua escrita.

Conceitos orientadores para análise da Política Curricular

Utilizamos nesta pesquisa como referencial de análise principal para investigar, analisar e compreender a Política Curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da Rede Municipal de Várzea Grande - MT a abordagem metodológica do ciclo de políticas, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), onde se propõe que o foco da análise de políticas recaia sobre a formação dos textos da política e sobre a interpretação que os atores escolares, que atuam no nível das escolas, fazem para organizar/transformar os textos instrucionais em textos pedagógicos.

Nesse sentido, utilizamos os estudos e as pesquisas de Jefferson Mainardes, Alice Lopes, Elizabeth Macedo, Sandra Mara Corazza, sobre política de ciclo e políticas

curriculares no Brasil. E ainda por fazer parte das formulações e estudos de Ball (2001, 2006) e aparecer nos estudos de Mainardes (2007), Lopes (2002, 2004), utilizamos também algumas formulações de Basil Bernstein (1996; 1998). Em nossa visão são autores que, como Ball, destaca a natureza complexa, contraditória e controversa da política de ciclo e curricular e indicam a necessidade de articulações entre o macro e micro contexto, no processo de análise das políticas.

Segundo Mainardes (2007, p. 28 e 31) o Ciclo de Política, apresentado no livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, é um ciclo contínuo, onde os três principais contextos que o formam estão inter-relacionados, sem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesses e envolve disputas e embates. Em 1994 a, Ball e Bowe expandem o ciclo de política acrescentando mais dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o da estratégia política. Porém, ressaltamos que o foco de análise que procuramos utilizar com mais ênfase está nos três contextos principais: o contexto de influência, contexto de produção e o contexto da prática.

O contexto de influência é o espaço onde ocorre a formação do discurso das políticas públicas, onde elas são iniciadas e construídas. O contexto de produção de texto, normalmente trabalha com uma linguagem do interesse do público mais geral. Atuam neste contexto grupos que transformam os discursos políticos em textos das mais variadas formas: textos legais oficiais, documentos referenciais oficiais, dentre outros.

Contudo, Mainardes (2007), amparado pelas ideias de Ball e Bowe (1992), argumenta que é no contexto da prática que a “política está sujeita à interpretação e recriação e onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.” Assim, a abordagem do Ciclo de políticas assume que “nas propostas expressas em documentos oficiais, os sentidos da prática também estão expressos; nas práticas no cotidiano das escolas, as marcas do discurso oficial também estão inscritas”. (LOPES, 2004, p. 11). Nesse sentido, Lopes (2004) argumenta que toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações.

A opção pela concepção de Ball sobre o currículo como texto e como discurso porque é “opção e uma tentativa de fugir de análises que dão centralidade ao Estado como produtor de políticas e também de estudos que salientam apenas os constrangimentos impostos às políticas pelas relações de poder nas quais estão imersas.” (MACEDO, 2007, p.36) Na sua construção Ball inicialmente focaliza a recontextualização como uma

bricolagem de discursos e textos, que nas formulações de Bernstein é denominada paleta pedagógica. Bernstein em suas formulações diferencia o campo recontextualizador oficial do campo recontextualizador pedagógico. No campo recontextualizador pedagógico atuam atores profissionais das escolas, universidades, produtores de literaturas, etc., e o campo oficial é criado e dominado pelo Estado.

Nos estudos de Ball o campo oficial e o campo pedagógico são interdependentes e espaços de lutas, negociações e acordos, nessa interdependência, entrecruzam-se para produzirem políticas curriculares que, segundo Canclini (apud LOPES, 2005, p.56), vão além de seleção, produção, distribuição e reprodução de conhecimentos, pois são políticas culturais que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, a obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada.

Assim as atuais políticas curriculares urgem compreendê-las como misturas e mesclas de concepções e conceitos, pois “são processos de negociação complexos, nos quais estão presentes, de forma inter-relacionada, diversos aspectos da sua produção, desde a definição de seus dispositivos legais e documentos curriculares, a circulação de textos curriculares, as diversas influências e práticas, realizadas nos vários contextos.” (DIAS; LÓPEZ, p.55). Segundo Ball (apud MAINARDES, 2007) os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e a sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, “apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas.” (MAINARDES, 2007, p.37-38).

É relevante, sobretudo, compreender que as políticas oficiais ou não, não são apenas implementadas e reproduzidas no contexto das Secretarias de Educação e escolas, mas, são reconstruídas e reinterpretadas. Nesse sentido, em geral o que acontece nos Estados, municípios e escolas não podemos afirmar que seja resistência às políticas nacionais ou externas, mas “uma produção textual e discursiva da política, que ignora total ou parcial as vozes e interesses do processo educacional.” Nessa perspectiva Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2007) expressam que os profissionais que atuam nas escolas não são leitores ingênuos, ou seja, as políticas são interpretadas de acordo com as diversas experiências, valores e interesses.

Nessa perspectiva as políticas curriculares guardam em si as marcas de sua singularidade produzida por práticas, concepções, valores e intenções de vários sujeitos nos múltiplos espaços a que pertencem no contexto educacional e social (LOPES, 2005) o que implica em considerar sua constituição para além dos movimentos verticalizados, de cima

para baixo, marcado pelo poder central, pelos governos e de baixo para cima, tendo na prática seu campo de produção. (LOPES, 2006, p.244).

Nesse sentido, as reformas educacionais quando desencadeadas geram múltiplas leituras de seus propósitos e possuem muitos desdobramentos. São reinterpretadas pelos segmentos por elas afetados a partir de seus interesses específicos e mais gerais, muitas vezes contraditórios entre si, e terminam sendo ressignificadas um cem número de vezes. A tal ponto se modificam que os resultados que produzem, ainda quando secundários do ponto de vista da proposta original ou mesmo não previstos, podem eventualmente chegar a ser os de maior impacto. (SOUSA; BARRETO, 2005, p.683).

Na visão de Pacheco e Pereira (2005), isto ocorre porque os atores escolares são capazes de criar o sentido de pertença a um projeto educacional, onde os conceitos de autonomia, participação, comunidade e projeto não se encontram na discursividade dos normativos e documentos de orientação política da administração central, mas no centro da própria escola. Nas palavras de Corazza (2001, p.106), “nossas propostas curriculares atuais não estão “entre” o oficial e o alternativo. Estão no meio, no traço de união, no hífen de ligação. Elas são fusão, associação, combinação.”

Para Ball (2001) a política educacional ou curricular necessita colocar problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto, pois advoga que normalmente elas,

[...] não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. (BALL, 2006, p.26).

Dessa maneira, as políticas precisam envolver criatividade e abrir possibilidades de os sujeitos realizarem o que Baggeley (apud BALL, 2006) chama de “ação dos insubordinados, que pode entre outros produzirem formas ilícitas de escapar das regras” e produzir novos ou sentidos particulares. Isso também implica dizer que a produção de políticas curriculares não coaduna com a ideia de que as políticas são feitas para as pessoas, que, “como beneficiários de primeira ordem a implementam e como beneficiários de segunda ordem, são afetados positiva ou negativamente por elas.” (BALL, 2006). Nas políticas, defende Ball (2006, p.26) uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas.

Nesta perspectiva, é possível entender nas palavras de Costa (apud FLEURI, 2001) que,

as escolas e seus currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política da identidade. Quem tem força nessa política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular. (FLEURI, 2001, p. 115).

Este fenômeno sobre a produção de políticas curriculares e suas relações entre múltiplos contextos revela para Fleuri (2001) um novo paradoxo, uma nova complexidade a ser compreendida, interpretada. Paradoxo é uma contradição lógica que, se não resolvida, coloca em cheque toda a estrutura lógica da argumentação que a gerou. O autor acredita que o nosso espanto, ante a constatação do hibridismo das propostas curriculares entre o oficial e o alternativo, evidencia um paradoxo, ou seja, coloca em cheque a lógica segundo a qual estamos entendendo esta relação. (FLEURI, 2001, p.117).

Compartilhamos da abordagem de Ball, Lopes, Macedo e Mainardes porque traduz o currículo como um campo no qual idealizações e experiências se entrecruzam num movimento dialógico, enriquecedor, formador e provocador de novas vivências. Nesse sentido, vimos o currículo como práxis. Como Sacristán (2000), compreendemos que o currículo é vida, é dinâmica, é tudo o que se pensa sobre escola e tudo o que se concretiza em prática pedagógica.

É preciso ainda ressaltar que esta abordagem coloca um desafio muito grande, principalmente para estudiosos, intelectuais que acreditam que, para promover mudanças na educação escolar, há que prevalecer os dualismos, onde não existe espaço para a ambivalência, nem para manifestações de experiências, valores e saberes constituídos ao longo dos anos de docência que não coadunam com os princípios da nova proposta, mas que podem produzir novos sentidos e significados. Segundo Moreira (2000), para setores mais conservadores, as teorizações pós-críticas nas propostas de currículo dos anos 1990, tratam de temas, de valores e de princípios “perigosos”.

Entre outros aspectos, isto nos leva a argumentar que, analisar e compreender o currículo como uma produção híbrida não se aplica às concepções de que existe um currículo da esfera central e um alternativo (CORAZZA, 2001) produzido no contexto da prática. O que se considera é,

O contexto da prática é efetivamente produtor de sentidos para as políticas de currículo, reinterpretando definições curriculares oficiais e vendo suas práticas e textos serem reinterpretados por essas mesmas definições. Diferentemente de um modelo vertical e hierarquizado, penso com Ball em um ciclo de políticas no qual se desenvolve uma circularidade de discursos continuamente reinterpretados. (LOPES, 2006, p. 148).

1 TENDÊNCIAS ATUAIS DE PRODUÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo abordamos as políticas educacionais no contexto da globalização e suas influências no contexto nacional para produção das políticas curriculares, bem como ressaltamos as reformas educativas que surgem nesse cenário e algumas implicações para a ação docente. Abordamos também alguns enfoques conceituais sobre ciclos e diferentes formas de compreendê-los e contextualizá-los. Entendemos que estes pressupostos são relevantes para a compreensão de como a educação está sendo tecida no seio da globalização e como esta política influencia as produções de textos e de práticas no âmbito dos contextos locais. Neste estudo o contexto de produção é a Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande-MT. As abordagens são apresentadas a partir de três grandes aspectos:

No primeiro aspecto, abordamos os discursos produzidos no contexto macro, um espaço onde “poderosos” grupos travam uma luta para influenciar a produção de políticas educacionais e curriculares em nível mundial, nacional e local. No segundo, abordamos as atuais tendências de produções curriculares no Brasil que foram constituídas a partir das políticas globais, resultado de negociações e disputas travadas por diferentes grupos que compõem o contexto nacional. E no terceiro refletimos, ainda que de forma breve, a contextualização histórica sobre Ciclo Básico de Alfabetização, bem como apresentamos diferentes formas de compreender e contextualizar a organização por ciclos. Esta temática tem sua relevância porque a política curricular, objeto desta pesquisa foi produzida para o ensino organizado em Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã com o objetivo principal de melhorar a qualidade da aprendizagem escolar nos três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos.

1.1 Novas perspectivas de política educacional no mundo globalizado e as redes de influências na formulação das políticas educacionais e curriculares

As políticas educacionais nos últimos anos têm sido fortemente influenciadas pelo fenômeno da globalização. Segundo Ball (2001, p.100) a globalização fez surgir no cenário global, nacional e local um novo paradigma de governo educacional que coloca para a educação “prescrições e assunções normativas do economicismo”. Um fenômeno chamado de “governo conjunto” no qual a formação de habilidades é o princípio orientador e integrador, produzindo assim, poderosas construções políticas denominadas, por exemplo, de “sociedade de aprendizagem”, “economia baseada no conhecimento”, “política de aprendizagem”.

Globalização, nova ordem mundial, mundialização do comércio e da produção industrial, alta modernidade, sistema mundial: não importa a terminologia utilizada e sua base epistemológica,

[...] é uma nova ordem global, tendo por base o poder econômico, ao invés do poder político, deslocando a discussão sobre as relações de poder para questões técnicas, de gerenciamento eficaz e eficiente dos recursos. Há um processo de despolitização em face de uma visão tecnocrática, gerencial e pragmática, onde a grande empresa capitalista é posta como modelo. (PRETI, 1998, p. 21).

São políticas que nascem no berço do neoliberalismo. Nesse sentido, uma das finalidades do neoliberalismo na educação “é a tentativa de transplantar para a escola pública formas de gestão empresarial ou que se mostram mais adequadas para as organizações que visam lucro”. (AFONSO, 2008, p. 44). Nas argumentações de Ball (2001), são políticas que simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas.

Por esse motivo, muitos discursos atuais sobre a educação são, com frequência crescente, produzidos e originados fora do campo educacional, visando subordinar a escola aos interesses meramente econômicos e à lógica da competitividade do mercado globalizado. (AFONSO, 2008, p. 45). Nesse contexto, muitos estudos demonstram que indústrias e fábricas estrangeiras, empresas multinacionais e transnacionais instalam-se em diversos países, estabelecendo critérios para a educação e muitas vezes levando empresas nacionais à falência, provocando o desemprego de milhares de trabalhadores.

Estas políticas são produtos de lutas empreendidas por poderosos grupos e movimentos sociais para tornar seu conhecimento legítimo, para defender ou aumentar seus

padrões de mobilidade social e para incrementar seu poder na arena social mais ampla. Nessa perspectiva Macedo e Moreira (1999, p.16) ressaltam que o fluxo de informações e conhecimentos que contribui para essa globalização tanto pode causar homogeneização, invasão e destruição de processos culturais, como estimular uma apropriação de ideais e teorias elaboradas pelo “outro”.

Para Ball (2001, p.100) os grupos políticos e agências multilaterais que no mundo da globalização vêm influenciando a produção de políticas educacionais global, nacional e local se formam a partir da “circulação internacional de ideias” (POPKEWITZ, apud BALL, 2001) ou pelo “processo de “empréstimo de políticas”” (HALPIN; TROYNA, 1995; WHITTY; EDWARDS, 1998 apud BALL, 2001) e pelos grupos de indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas idéias.

Dos grupos que operam direta e indiretamente como centro de produtor e financiador de políticas, o autor destaca: o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), o Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), e por instituições, como o Programa das nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outras. O processo de produção de políticas, ou seja, as negociações, acordos que se realizam entre os grupos políticos e as agências multilaterais em nome dos propósitos da globalização é para Ball (2001), produtores de discursos híbridos. Ou seja, um fenômeno que denomina bricolagem, ou seja, a criação de políticas,

[...] é um constante processo de empréstimo e cópias de fragmentos e partes de ideias e outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas, e por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. (BALL, 2001, p.102).

Este novo paradigma de criação de políticas, entre outros efeitos, revela que não há políticas puras, totalmente progressistas ou conservadoras, mas uma integração interdependente de interesses, de compromissos realizados através de acordos entre partidos políticos, comunidades epistêmicas, movimentos sociais e agências multinacionais para organizar o campo social, econômico e educacional de cada país, estado ou município.

Dessa forma,

[...] A maior parte das políticas é frágil, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e modeladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (BALL, 2001, p. 102).

Nesse contexto o Relatório Delors, também conhecido como *Educação um tesouro a descobrir*, documento publicado no Brasil em 2001, apoiado pelo Ministério da Educação – MEC e pela UNESCO, é uma demonstração desse novo consenso que surge no campo da Educação. O relatório assim que foi publicado passa a ter seu discurso difundido em nível global, nacional e local. O Relatório Delors foi um desdobramento da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 promovida por organismos internacionais, entre os quais citamos a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o BIRD.

Dentre os objetivos da conferência estava a discussão e apresentação de propostas políticas para o desenvolvimento dos países mais pobres e populosos do mundo, para universalização da educação básica. Estudos revelam que nesse documento há “uma tentativa de controle sobre a prática e o currículo da formação de professores”. Esse controle se evidencia ao afirmar que “alunos e sociedade no seu conjunto têm o direito de esperar” (DELORS, 2001, p. 166) que os professores “possam cumprir a sua missão com dedicação e com um profundo sentido de suas responsabilidades.”

Também no cenário de influências, mais especificamente na América Latina, o Banco Mundial e a Cepal são agências internacionais que assessoram a elaboração de políticas e diretrizes regionais. Nas palavras de Miranda (apud CANEN; GRANT, 2001, p.40), são propostas de políticas delineadas com algumas variações pelos documentos de Jomteim, do Banco Mundial e da Cepal que fixam orientações que vão se convertendo em temas recorrentes na justificação e na formulação das políticas educacionais.

No caráter local da globalização, continua a autora, a formação de blocos econômicos, como o Mercosul (Mercado Comum do Cone Sul), estabelecido pelo Tratado de Assunção em 1991, compreendendo Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, é considerada por Silva Júnior (1996) como uma das características de um cenário globalizado e altamente competitivo. Nesse sentido o fortalecimento dos laços educacionais entre esses países tem incluído tratados que proveem parcerias e trocas na geração do conhecimento. O Prêmio Jovem Cientista do Mercosul, promovido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil, para jovens pesquisadores cujos trabalhos representam “a potencial contribuição para o

desenvolvimento científico e tecnológico dos países membros do Mercosul, é um dos exemplos da forma pela qual o conhecimento é interpretado em políticas educacionais do Mercosul”.

Dessa forma, os movimentos de reforma educacional, em vez de enfatizarem um conhecimento para a equidade e para a construção de uma cidadania multicultural, as pressões para participação de uma nova ordem internacional têm movido a educação e o conhecimento na direção a uma perspectiva mercadológica.

As reformas educativas que se alastram pelo mundo influenciadas pelo processo da globalização, nas palavras de Levin (1998 apud BALL, 2002) são consideradas como uma “epidemia política”. Uma epidemia que entre outros mecanismos, introduziu nas escolas e nas universidades, além da lógica do mercado, o gerencialismo e a performatividade. A performatividade e o gerencialismo não são “simplesmente veículos para mudanças técnicas e estruturais das organizações, mas também mecanismos para reformar professores e para mudar o que significa ser professor.” (BALL, 2002, p.5). Trata-se de uma reforma que, nas palavras de Bernstein (apud BALL, 2002, p.4) “não muda apenas o que nós fazemos. Muda também quem nós somos – a nossa “identidade social”.

Estas tecnologias políticas intencionam introduzir nas escolas o que Plant (apud BALL, 2001) denomina uma “cultura do autointeresse”. Nesse sentido, Ball (2001, p.106) salienta que as motivações pessoais sobrepõem-se aos valores impessoais, o contrato substitui o acordo e o espaço para funcionamento de códigos éticos e autônomos apoiados em uma linguagem moral compartilhada é colonizado, fechado. Assistimos também, com estes mecanismos, a uma tendência no sentido da,

[...] neo-taylorização do trabalho dos professores, isto é, a uma crescente pressão política e econômica para que estes sejam reconhecidos, sobre tudo, como técnicos eficientes e eficazes na transmissão de saberes – saberes que outros produzem e que eles apenas reproduzem. Estes saberes, de natureza predominantemente cognitiva, devem ser mensuráveis e quantificáveis através de provas e testes supostamente neutros ou objetivos, permitindo igualmente avaliar a sua competência como professores com base nos resultados acadêmicos dos alunos. (AFONSO, 2008, p.45).

Nesse sentido, a performatividade Ball (2002) a descreve como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições, como meio de controle, atrito e mudança. Para Lyotard (apud BALL, 2005) o “controle externo” está intimamente interligado com possibilidades atraentes de um tipo específico de “autonomia” econômica (em vez de moral) para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escolas. Neste processo, nos compromissos do “verdadeiro”

profissional da educação, a eficácia prevalece sobre a ética, a ordem sobre a ambivalência. Dessa forma, a eficácia só existe quando é medida e demonstrada e as circunstâncias locais só existem como desculpa inaceitável para falhas na execução ou na adaptação.

O professor na performatividade é concebido como simplesmente aquele que responde aos requisitos externos e a objetivos específicos, equipado com métodos padronizados e adequados para qualquer eventualidade. (BALL, 2005, p.16). Essa postura profissional na visão de Pérez Gómez (1997, p.96-97) revela um professor essencialmente técnico, um profissional que faz de sua função uma atividade sobretudo instrumental, dirigida para solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Na política que envolve a performatividade as crenças não importam mais e sim a produção. As crenças dos professores passam a ser discursos ultrapassados. No dizer de Ball (2005, p.13), a performatividade produz uma esquizofrenia estrutural e individual de valores e objetivos. As crenças fazem parte de um discurso ultrapassado, cada vez mais fora do lugar. Em outras palavras, as crenças e valores voltados para a formação humana e ética caminham na contramão desta forma de reforma.

Interligado à performatividade está o gerencialismo. Ele representa na educação uma nova forma de poder nas instituições educativas. Segundo Bernstein (apud BALL, 2005, p.6) é um,

[...] instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva. O trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização.

Dessa forma, o “gestor tem o papel de substituir o regime ético profissional por regimes empresariais competitivos”. (BALL, 2001, p.109). A performatividade e o gerencialismo quando utilizados em conjunto, aliam-se para produzir o que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) chama de “um ambiente descentralizado” que “exige uma mudança da parte dos órgãos de gerenciamento central com vistas a estabelecer uma estrutura geral em vez de microgerenciar, bem como mudanças nas atitudes e comportamentos de ambos os lados”.

Segundo Pacheco (2005) na prática a descentralização pressupõe formas concretas de planificações correspondentes a uma previsão de ação que é apresentada quer na forma de um contrato, quer por intermédio de processos concretos de regulação. Políticas descentralizadas são modos diversos de legitimação do papel do Estado no complexo processo de redefinição das políticas educativas e curriculares.

As discussões sobre políticas descentralizadas impõem-se particularmente a partir do momento em que o neoliberalismo é aceito como uma ideologia que abarca tanto os aspectos organizacionais do sistema educativo quanto as práticas individuais de professores, alunos, pais, editoras, universidades, dentre outros. (PACHECO, 2005, p.112). Nesse sentido, imperativos de eficácia, de participação nas decisões, de transparência nos serviços, de delimitação de funções, de reconhecimento dos contextos locais, conjugados com a necessidade do redimensionamento do papel do Estado, estão na origem das políticas de descentralização que, no campo da educação, deslocam o cursor da centralidade da nação e dos cidadãos para o “aluno na sua diversidade social e local”⁶. (PACHECO, 2005, p.112-113).

Os desígnios introduzidos na educação por esta política tornam o foco do ensino centrado nos resultados e não nos processos, nas avaliações externas, prestações de contas da avaliação (*accountability*), etc. A escola passa a funcionar como um mercado, uma fábrica, com gestor, gerentes, supervisores, responsáveis por ações, colaboradores, clientes, etc., tal como se pretendeu com a pedagogia dos objetivos, que hoje ao ser recontextualizada é denominada como pedagogia por competência ou ensino por competências e habilidades.

Nessa perspectiva, a educação escolar tem sistematicamente incorporado segundo Cowen (apud CANEN; GRANT, 2001) categorias como “eficiência interna e eficácia externa”, “economia internacional” e “competição internacional pelo conhecimento”. Nesse sentido, na literatura encontramos muitos estudos que mostram que os efeitos destas categorias nas escolas podem contribuir para definição de práticas que privilegiam determinados tipos de relações pedagógicas, que redefinem a avaliação e que definem o próprio currículo escolar na lógica exclusiva dos objetivos e competências e das avaliações externas, marginalizando com isso o ensino escolar para a formação humana.

Com estas novas tecnologias de políticas educacionais procuram tornar possível “governar de uma forma liberal avançada”, ou seja, de uma forma ressignificada, com “neoposturas” aparentemente neutras. Em 1995, em seu texto “Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna”, Tomaz Tadeu da Silva argumentava que a nova direita, “triumfante em tantos países”, colocara a educação e o currículo no “centro de reestruturação da sociedade ao longo de critérios baseados no funcionamento do mercado”.

Esse fenômeno, nas palavras de Apple (1997), revela que a política de direita se fortaleceu, articulou-se e foi capaz de influenciar os sentimentos populares, de reorganizar emoções genuínas e no processo conseguir adesões. Assim,

⁶ Charlot, 1994 apud Pacheco, 2005, p.113.

[...] ela organizou coletivamente, criou unidade descentrada, onde cada elemento sacrificou um pouco de sua agenda pessoal para dar uma contribuição nas áreas de interesses comuns. [...] A direita foi muito mais bem sucedida nesta área que a esquerda, em parte porque conseguiu engendrar – através de esforços econômicos, políticos e culturais difíceis e demorados – uma aliança difícil, mas ainda assim, bem sucedida, que desviou os principais debates acerca da educação e das políticas econômicas e sociais para o seu próprio terreno. (APPLE, 2002, p.82).

Nesse sentido, através da cultura empresarial os gestores educacionais buscam delinear, normalizar e instrumentar a conduta das pessoas de forma a atingirem os fins que elas postulam como desejáveis. Por exemplo, hoje é comum encontrarmos Instituições de Ensino público e privado, professores públicos e particulares que voltam totalmente a docência para atender os objetivos da Prova Brasil, do ENEM, Enade, Prúni, etc, esquecendo ou deixando de lado os valores humanos, filosóficos e sociais da educação. A nova ordem mundial, de neoliberalismo governamental e de soberania do mercado transnacional provocou um processo onde não há mais produções puras, e ideologias específicas. Entretanto, argumenta Ball (apud LOPES; DIAS, 2003, p.4),

[...] esses processos não ocorrem exclusivamente na direção global-local. Também são incorporadas ao discurso global questões que dizem respeito às especificidades locais, dessa forma produzindo políticas com mesclas de interesses tanto locais quanto globais. Neste sentido, global e local são mutuamente constituídos.

Dessa maneira, nas palavras de Giddens (apud BALL 2001) a globalização invade os contextos locais, mas, não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e auto-expressão cultural local são, por conseqüência, conectadas ao processo de globalização. Cada local articula e negocia formas diferentes de operacionalizar os discursos políticos que se formam no nível macro de produção. Assim, embora haja uma agenda global para a educação, a globalização não acontece em todos os estados, países ou municípios ao mesmo tempo e exatamente da mesma forma, há variações locais na forma como os princípios que a direcionam são traduzidos, em função de outros a que se associam.

Nesta perspectiva, a globalização nos argumentos de Ladwig (apud PACHECO, 2004), não é um fenômeno totalizante, não é capaz de abarcar todos os espaços com a mesma intensidade, pois nenhuma cultura se reproduz totalmente; não existe o sujeito racional unificado que se associa ao funcionamento burocrático das escolas, o que nos leva a compreender que se, por um lado, a globalização econômica atua sobre a esfera cultural com o seu potencial homogeneizador, por outro, mostra-se incapaz de uniformizar a totalidade da

cultura. Nesse sentido, as políticas geradas no berço da globalização atingem os países de maneira diferente, pois cada contexto local tem sua cultura, seus valores e intenções.

Nos argumentos de Ball qualquer teoria de política educacional precisa considerar seriamente a perspectiva de controle do Estado, sem a ela se limitar. Por esse motivo, considera que toda política é tanto texto como ação, tanto palavras como efeitos, é tanto o que é intencionado como o que é realizado.

Nesse contexto também é possível argumentar que esses novos paradigmas educacionais, novos mecanismos de controle constituídos pela competição, eficiência e produtividade capacitam os atores escolares especificamente, mas, não os determinam. Assim, apesar das ambições, compromissos e objetivos destas políticas, estudos revelam que elas não ocorrem em todos os lugares da mesma forma uma vez que, de acordo com Ball (apud LÓPEZ; DIAS, 2006, p.55), os textos políticos não encerram em si mesmos os sentidos, estando abertos, portanto, às interpretações múltiplas, pelas leituras possíveis realizadas pelos diferentes sujeitos em contextos nos quais os textos circulam. E sob essa premissa é que Bernstein (apud DIAS; LÓPEZ, 2006), argumenta que “sempre que o discurso se move há espaço para a ideologia atuar”.

Dessa forma, é no movimento do discurso oficial, ou não, pelo meio educacional que o processo da recontextualização atua. Através da recontextualização é possível marcar as reinterpretações que os textos oficiais, ou não, de políticas para a educação sofrem ao circularem nos múltiplos contextos sociais. Valendo-se das formulações de Bernstein, Lopes (2005, p.54) ressalta que, nesse processo alguns fragmentos são mais valorizados que outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los.

Ball (2001), ao aprofundar os estudos de Bernstein, denomina esse processo de “bricolagem”, ou seja, as definições de políticas educacionais ou curriculares no mundo da globalização não são puras, nem atendem a uma só teoria. É possível dizer que são produções que se dão no dizer de Dolowitz *et al* (apud BALL, 2001), por convergências políticas. As convergências são decorrentes das exigências das agências multilaterais de fomento para investimento financeiro de políticas em países periféricos e de comunidades epistêmicas. (BALL, 1998 apud LOPES, 2005).

Os discursos políticos oriundos desta “epidemia de política” (LEVIN, 1998 apud BALL, 2002) fizeram surgir no Brasil e exterior o ensino por competência, ensino contextualizado e do currículo integrado, gestão escolar descentralizada, avaliação como garantia de qualidade, plano de desenvolvimento da escola (PDE), planejamento estratégico, ranking de escolas abaixo e acima dos resultados do IDEB (índice de desenvolvimento da

educação básica), etc. Contudo, compreendemos como Ball *et al* que cada local, pode no processo da recontextualização, organizar e implementar de diferentes formas a política proposta pela globalização, produzindo, a partir de mesclas entre vários conceitos e concepções, novos conceitos, novos sentidos e significados para sua reforma educativa.

1.2 As produções curriculares nacionais: diferentes perspectivas

Em seus estudos sobre currículo, política e desenvolvimento curricular, Pacheco (2006, p. 256) argumenta que, desde a interrogação clássica de Spencer, formulada em 1861 – qual o conhecimento mais valioso? - até aos dias de hoje, o conhecimento está em discussão, mais ainda quando os resultados escolares não correspondem às expectativas sociais, originando uma tensão entre defensores de perspectivas diferentes, que se centram ora nos conteúdos e resultados, ora na pessoa e sociedade/cultura.

No Brasil os efeitos da globalização a partir dos anos de 1990 levaram a adoção de políticas de reformas centralizadas na racionalidade financeira, implicando em redução de gastos públicos, descentralização, produtividade, autonomia e qualidade de ensino, etc. O projeto neoliberal foi assumindo,

[...] no discurso e na prática, contornos cada vez mais nítidos e perturbadores e tem conseguido, através dos meios de comunicação, o convencimento da sociedade de que é a única saída para a crise que impera nos campos da economia, da política e, da educação. (PRETI, 1998, p.21).

Para compreendermos melhor a atual conjuntura e luta por hegemonia em relação à implantação do novo paradigma de política no Brasil, é preciso, segundo Freitag (apud NASCIMENTO, 2007, p.193), considerar, inicialmente, três conjuntos de documentos internacionais: 1) os relatórios do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (1990-1994); 2) os relatórios sobre o desenvolvimento humano (1990-1994) publicados pelas Nações Unidas; 3) e os documentos sobre educação de base e alfabetização publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das nações Unidas para a Infância (UNICEF), desde a realização da Conferencia Internacional sobre o Analfabetismo no Mundo, realizada na Tailândia em 1990.

Em tais documentos, continua Nascimento (2007, p.194), as concepções sobre o papel da educação e, em especial, da formação de professores/as diante das necessidades e transformações do mundo contemporâneo invariavelmente não contemplam os pontos de vista dos/as professores/as, seus saberes, experiências, ou seja, as falas daqueles/as que vivenciam o “chão da escola”, estando reduzidas, fundamentalmente, aos representantes governamentais, empresariais e aos formuladores *experts* em políticas educacionais.

Assim, em meio a tantas intenções e propósitos que ao longo dos anos interferem afluíram ou tentaram compreender e interpretar o processo de escolarização, no fim da década de 1990, o pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais integrados à tentativa de compreender a sociedade pós-industrial como produtora de bens simbólicos, mais do que bens materiais, surgindo daí a idéia do currículo como construção híbrida.

As políticas educacionais e curriculares, nesse contexto, vêm se caracterizando por um hibridismo de tendências teóricas distintas. O hibridismo é expresso pela associação de princípios das teorias críticas, com base neo-marxista e/ou fenomenológica e interacionista, a princípios das teorias pós-críticas, vinculados aos discursos pós-modernos, pós-estrutural e pós-colonial (LOPES, 2005, p.51). Isso implica dizer que, “é a partir da ideias de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, que o hibridismo se configura”. (LOPES, p. 56).

Dessa forma, o processo da globalização no Brasil para a produção de políticas curriculares nacionais, segundo Lopes (2005, p. 57-58),

[...] tem revelado mesclas entre construtivismo e competências, currículo por competências, currículo interdisciplinar ou por temas transversais e currículo disciplinar, valorização de saberes populares, dos saberes cotidianos e dos saberes adequados à nova ordem mundial globalizada são exemplos de construções híbridas que não podem ser entendidas pelo princípio da contradição. São discursos, continua a autora, ambíguos em que as marcas supostamente originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas em uma bricolagem visando sua legitimação.

Os currículos com características híbridas são produzidas por discursos críticos e pós-críticos, que surgiram com grande força especialmente na política educacional nacional iniciada pelo governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, na forma de Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Referenciais para a Educação Fundamental, Educação Infantil, etc., com implementos de programas e projetos financiados e coordenados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial, através do Programa

denominado FUNDESCOLA/MEC/BIRD que por sua vez integra programas como: o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola); Escola Ativa (metodologia para trabalhar com escolas multisseriadas); GESTAR (Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar- Formação de professores na área de língua portuguesa e matemática); PROFORMAÇÃO (Formação para professores leigos); PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores); PAPE (Programa de Adequação de Prédios Escolares e Mobiliários); PES (Planejamento Estratégico das Secretarias de Educação), etc.

Nesse cenário surgem com força, dentre outros, estudos sobre habilidades e competências de Phillippe Perrenoud, os conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais de Cesar Coll e a psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, etc.

No campo dessas argumentações, Corazza (2001) ao comparar os Parâmetros Curriculares Nacionais com a Escola Cidadã, por exemplo, expõe que o nosso horror político foi descobrir que aqueles currículos que considerávamos construções dos nossos contextos escolares, das nossas lutas contra a dominação e alienação, estão também interrelacionados, neoliberalizados, globalizados.

Dessa forma, produzir políticas para a educação no contexto da globalização colaborou (e/ou vem colaborando) para o entendimento de que, independente do partido político que esteja à frente de uma reforma educacional ou de uma produção de política curricular, a negociação os acordos entre várias tendências, conceitos podem acontecer. Nesse sentido, os acordos firmados para o financiamento da educação tomaram tão grandes proporções mercadológicas que, por mais que cada governo tenha sua particular concepção sobre educação, não consegue desvencilhar de muitos aspectos que tem caráter global, principalmente não consegue “livrar-se” de certas exigências das agencias multilaterais financiadoras da educação.

Atualmente as políticas educacionais neoliberais (FHC) essencialmente voltadas para o mercado, veem sendo recontextualizadas pelo o Governo de esquerda de Luis Inácio Lula da Silva (PT). Considerações importantes a esse respeito foram elucidadas, por exemplo, nas análises realizadas por Lopes (2004) sobre as políticas de currículo do governo Lula (PT) no primeiro mandato. A autora começa sua análise com a seguinte questão: por que as políticas curriculares se mostram, até o momento, sem rupturas com as políticas curriculares no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC, PSDB)?

As respostas, apesar de admitir que muitas ações já se fizeram diferentes e que as possibilidades de debate se ampliam, afirmam essa continuidade sustentada pelos seguintes fatos: a) não houve mudanças nas diretrizes curriculares nacionais; b) os parâmetros para o

ensino médio e para o ensino fundamental permanecem sendo referências curriculares para muitas das ações do Ministério da Educação; c) está em processo a avaliação dos livros didáticos de nível médio, visando a sua distribuição aos alunos, ainda em uma perspectiva de tentar dirigir professores em suas aulas, via livro didáticos; d) a afirmação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) que visa introduzir o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como exame obrigatório ao final da educação básica, apontando ainda a possibilidade de outro exame a que o aluno se submeta antes de entrar no Ensino Médio; e) a instituição do sistema de avaliação de conhecimentos e competências dos professores a cada cinco anos de trabalho, mais uma vez utilizando a avaliação de competências como mecanismo regulador da atividade profissional e como pretensa garantia de qualidade, inclusive associada a ganhos salariais⁷.

Estas argumentações corroboram para que hoje circule pelo meio educacional ideias de uma política curricular que é resultado de mesclas entre vários conceitos, tendências e ideias que no dizer de Ball (2001) pode funcionar ou não. Nas palavras de Apple (2001) é um produto da “agenda dos avanços da nova direita e dos movimentos conservadores, para impor suas visões sobre os manuais, o currículo nacional e a certificação docente”. O que também possibilita exprimir mais uma vez que “as políticas curriculares são frutos de convergências políticas geradas pelo contexto de influências (LOPES, 2004) global e nacional quanto a uma produção recontextualizada de orientações do Governo Fernando Henrique Cardoso”. Um governo (PSDB) neoliberal que teve todo seu aparato montado em dois mandatos, ou seja, em 08 anos, para introduzir seus mecanismos de regulação e formar no país uma comunidade epistêmica favorável a esses mecanismos.

Nesse sentido, Lopes nas suas conclusões levanta a hipótese (a ser investigada) de que muito do que foi construído nas políticas curriculares nesses oito anos não é modificado porque o MEC se mantém influenciado, do ponto de vista curricular, pela mesma comunidade epistêmica. As comunidades epistêmicas são constituídas a partir de fluxos de ideias em redes sociais e políticas formadas por intelectuais e técnicos, não necessariamente pesquisadores em educação, produzindo livros, dando consultorias, com apoio ou não das agências multilaterais. Dessa maneira,

[...] os processos de recontextualização realizados no atual governo não estão sendo efetivamente diversos daqueles realizados no governo anterior *ainda* (e grifo o “ainda” como expressão da minha esperança de que isso não persistirá), em virtude de muitas das concepções sobre educação, dominantes na equipe do atual governo,

⁷ Portaria nº. 1403, de 09/06/2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

pertencerem à mesma comunidade epistêmica do governo anterior. (LOPES, 2004, p.10).

Sobre esse aspecto a autora argumenta que, até que se consiga uma recontextualização que dê novo sentido e significado à política curricular nacional, cabe ao atual governo (Lula-PT), conceber os parâmetros apenas como uma proposta curricular dentre outras e retirar desses textos a marca de referência padrão. Diz que isso é crucial para a construção de novos sentidos para as políticas curriculares. O que acredita que permitirá que outras propostas curriculares com princípios diversos, nos estados, municípios e escolas, tenham maior espaço para produzir novos sentidos para as políticas curriculares, valorizando o currículo como espaço de pluralidade de saberes, de valores e de racionalidades. (LOPES, 2004, p.11).

A despeito destas novas perspectivas, Dussel (2005, p.57) alerta que devemos “produzir um escrutínio crítico” da noção de hibridização evitando contentar-nos com a observação do óbvio e, também, evitando deter o pensamento em uma ingênua celebração da pluralidade e da transgressão, que não se importa com as práticas culturais, políticas e sociais em que se insere o hibridismo. E, continua a autora, apesar da complexidade não ser patrimônio da contemporaneidade, “temos que ser cuidadosos em assinalar os elementos na experiência atual que marcam algumas rupturas, em como se expressa e se vive essa complexidade.” Nesse sentido, Lopes (2004, p.7) também ressalta que nem sempre existem condições históricas para que se construa uma autonomia em relação aos textos da política curricular oficial, para que seja possível realizar leituras em perspectivas diversas daquelas que os textos oficiais procuram direcionar.

Assim, nesta perspectiva de produção e compreensão da política curricular as propostas pedagógicas que conquistam espaços nos currículos, nos argumentos de Macedo (2007, p.36) não são propriedades destes ou daqueles sujeitos nem são enunciadas em seus supostos sentidos originais. Elas surgem mescladas, misturadas, ganhando novos sentidos quando são escritas nos currículos que acostumamos chamar de formais, mas também quando são lidas por cada um de nós.

Os pressupostos teóricos desenvolvidos nestes dois primeiros eixos não tiveram a pretensão de aprofundar e esgotar a temática sobre as produções contemporâneas de políticas educacionais e curriculares, mas fornecer elementos que nos permitam compreender as tendências atuais de produção de políticas curriculares para a educação escolar e as ideias bases de análise desta pesquisa.

1.3 Ideias de Ciclos: diferentes compreensões, novas possibilidades

Para discutir e analisar a política de ciclos no Brasil utilizamos os conceitos teóricos sobre Ciclo Básico, Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação, na base dos estudos de Perrenoud (2001, 2004) Mainardes (2006, 2008 a, 2008 b, 2007, 2009 a, 2009 b); Lima, (2001, 2002, 2008), Arroyo (1999, 2004) Fetzner (2001, 2007, 2008.), Claudia Fernandes (2005, 2007), Barreto e Sousa (2004, 2008), Gouveia (2005), Freitas (2003) e outros tantos que fazem parte das produções e estudos sobre ciclos, em diferentes estados e municípios.

Neste sentido abordaremos ainda que de forma breve a contextualização histórica sobre Ciclo Básico de Alfabetização no Brasil e no Estado de Mato Grosso. Esta temática tem sua relevância porque a política curricular, objeto desta pesquisa foi elaborada para o ensino organizado em Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã para combater o fracasso escolar nos três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos, na rede Municipal de Ensino de Várzea Grande-MT.

Segundo Barreto (2005, p.666), quando a opção pelo regime de ciclos é feita, na maior parte das vezes ela é extensiva ao conjunto das unidades escolares de uma rede. Apenas excepcionalmente os gestores das redes de ensino têm oferecido a cada escola a possibilidade de decidir se adota ou não essa organização. Esse é um dos motivos pelos quais, ao tratarmos dos ciclos, temos que entendê-los como políticas de redes escolares, tal como pleiteia Franco (2003), e não como políticas de escolas tomadas isoladamente. A literatura aponta também que um dos significados atribuídos à organização do ensino por ciclos diz que eles, “implicam uma concepção de organização do ensino respaldada nas teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem que questionam uma visão linear em tempos predeterminados do processo de ensino e aprendizagem” (JACOMINI, 2008, p. 83). E, na medida em que põem fim à pressão da avaliação classificatória “trazem à tona escancarado o problema fundamental do ensino que é o motivo, o interesse, a mobilização, a necessidade de vínculo. O motivo não é tudo, mas é parte fundamental no processo de aprendizagem.” (VASCONCELOS, 2007, p.108).

Miranda (2005, p.5) argumenta que a racionalidade que sustenta a ideia de ciclos não é clara, pois são muitas as denominações: de aprendizagem, de formação, de progressão, de Ciclo Básico, etc. A autora diz que o que faz girar o ciclo varia de autor para autor. Cada um com sua intenção, propósito e interesses. Com base nessa premissa, Mainardes (2008, p.119)

diz também que no atual contexto educacional brasileiro seria insustentável afirmar que as experiências de ciclos são similares ou que têm um compromisso com a criação de um sistema educacional inclusivo, não seletivo e democrático. De acordo com os estudos deste autor,

[...] As evidências históricas mostram que o debate em torno da criação de políticas de não-reprovação teve início no final da década de 1910 e que as experiências pioneiras foram introduzidas no final da década de 1950. Assim, o discurso dessa política envolve um longo processo de recontextualização. (MAINARDES, 2007, p.54)

Neste sentido, Arroyo (2007, p.24) diz que uma pista para entender essa diversidade de concepções, em que o termo ciclo terminou sendo entendido e aplicado na organização escolar, pode ser mapear os objetivos a que fora associado o termo ciclo, assim como mapear os pontos de ênfase com que os estudos têm analisado e, sobretudo, alertado contra os perigos da implantação dos ciclos nas escolas.

Na perspectiva do Ciclo de políticas, os vários conceitos e concepções sobre ciclos oficiais ou não ao circularem nos espaços escolares não são simplesmente implementados, mas, sobretudo interpretados e recontextualizados. Isto porque, segundo Ball, Lopes e Mainardes apoiados nos estudos de Basil Bernstein (1996), por mais bem elaborado que seja um texto, o autor não consegue controlar as inúmeras interpretações que ele provoca ao ser colocado frente a uma multiplicidade de valores, interesses e experiências que circulam pelo espaço educacional.

A partir destas noções teóricas é que orientamos nossa análise e interpretação sobre os dados coletados nesta pesquisa. Ou seja, não pretendemos advogar em defesa de uma concepção única de Ciclo e de uma única teoria curricular que orienta seu desenvolvimento, mas, acima de tudo compreender como a política curricular para o CBAC está constituída tanto no contexto de produção – texto oficial elaborado pela Secretaria Municipal de Educação/SMEC- quanto no contexto da prática –ESCOLAS- de alguns atores escolares diante das inúmeras e atuais influências das políticas globais e nacionais.

1.3.1 O ciclo básico de alfabetização

O fracasso escolar, apesar de ser um tema antigo nas preocupações dos profissionais da educação, hoje em pleno século XXI, com todo avanço tecnológico, social, cultural e econômico “é um ponto que continua provocando desconforto e preocupações. No nosso entender o que resulta pouco atraente não é o tema, que continua desafiante, mas a forma de encará-lo.” (ARROYO, 1997, p.12).

Para Mainardes (2007, p.54), como políticas de não-retenção, o termo ciclo surgiu em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização - CBA na rede estadual de São Paulo. Segundo o autor, o CBA surgiu como uma política inovadora no contexto da redemocratização do país, após mais de 20 anos de ditadura militar e seu principal objetivo era reverter o quadro de reprovação e evasão das séries iniciais do ensino fundamental, bem como introduzir mudanças na concepção de alfabetização e avaliação da aprendizagem. Foi adotado em Minas Gerais em 1985, no Pará em 1987, Paraná e Goiás em 1988 e Rio de Janeiro em 1993 seguindo várias características da proposta de São Paulo.

De acordo com Barreto e Sousa (2005, p.664),

A introdução dos Ciclos de Alfabetização, que estabeleceram um *continuum* entre as antigas séries iniciais do ensino fundamental na década de 80, inaugurou um período e maior sinergia entre os sistemas educativos. A partir da década de 90, várias redes escolares passaram a adotar ciclos em todo ensino fundamental. Atualmente, eles podem ser encontrados seja interligando apenas as antigas séries iniciais, seja reorganizando todas as antigas séries em vários agrupamentos.

Em Mato Grosso a primeira experiência com Ciclo Básico/CBA teve início em 1996 através do Projeto Terra implantado em todo o ensino fundamental de 22 escolas rurais, tendo o ciclo de formação seu fundamento básico. Em 1998, no Governo de Dante Martins de Oliveira (PSDB) a Secretaria de Estado de Educação/SEDUC implanta na rede estadual de ensino a segunda experiência do Ciclo Básico de Alfabetização. O Ciclo Básico de Alfabetização inaugurou uma estratégia político-pedagógica de caráter democrático para o enfrentamento do fracasso escolar, eliminando a reprovação no primeiro ano de escolaridade e contribuindo para a permanência de crianças em idade escolar no sistema de ensino,

garantindo assim, inicialmente, o direito à alfabetização. Tornando extensivo a todo ensino fundamental sob a denominação de Ciclo de formação, no final de 1999⁸.

No contexto mato-grossense, os ciclos também tornaram realidade na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá, em 1999, através do Projeto “Sarã”. De forma geral, encontramos na pesquisa realizada por Campos (2007) que o governo Municipal dessa época estava sob a administração do prefeito Roberto França - PSDB (1997/2000, 2001/2004). Na formulação do projeto a Secretaria Municipal de Educação espelhou-se na experiência dos ciclos de Porto Alegre (1996), que por sua vez trabalhava sob referência básica dos ciclos de formação de Belo Horizonte (Escola Plural-1995). E ainda, o Projeto Sarã buscou contemplar nas orientações curriculares tanto as ideias dos temas geradores, evidenciando clara influência do ideário de Paulo Freire, quanto as orientações curriculares de Porto Alegre sistematizados nos “complexos temáticos”. Embora nesse contexto estejam presentes as formas de integração curricular propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sob a denominação de eixos temáticos.

A caracterização do 1º Ciclo expressa o atendimento às crianças de 06 a 09 anos, o que denomina uma etapa do desenvolvimento humano que se caracteriza pela passagem do estágio pré-operacional para o estágio das operações concretas. O ensino é fundamentado na concepção do desenvolvimento das estruturas cognitivas de Piaget, nas teorias do desenvolvimento de Wallon e nas contribuições de Vigotsky quando enfatiza a importância da interação sócio-cultural. (CAMPOS, 2007, p.49).

Duran (apud BARRETO, 2005, p.672) assinala que o profundo movimento de mudança dos paradigmas da alfabetização, ocorrido na metade dos anos de 1980 no país, com a divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro e de estudos derivados da sociolinguística e da psicolinguística, encontrou terreno fértil para a sementeira na proposta dos ciclos básicos. A literatura também aponta que a lógica dos ciclos sugere um currículo que não seja mais baseado na cultura dominante mas, que favoreça às crianças das classes menos favorecidas uma educação escolar que lhes possibilitem compreender e interpretar a diversidade cultural e as diferentes formas de exercício de poder, de dominação. Dessa forma, advogamos que quebrar vícios da seriação através da política de ciclos é compreender e interpretar a educação não só como ensinar a ler e escrever, mas acima de tudo ensinar a pensar.

Sobre os efeitos positivos ou negativos que provocaram no ensino, estudos de Barreto e Sousa (2005) revelam que a organização por Ciclo Básico de Alfabetização fez

⁸ Para maior conhecimento sobre a proposta de ciclos ver Dissertação de MENEGÃO, Rita de Cássia, 2007 e Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer. 2001.

surgir novos elementos para, o fazer pedagógico, como: a) a relevância de garantir aos alunos “mais tempo” para aprender; b) a ênfase na abordagem centrada na criança, no que se refere ao estilo de ensino (abordagem construtivista do processo de alfabetização); e c) avaliação dos alunos e pareceres de avaliação.

As autoras ainda argumentam que, embora com muitas limitações, a experiência inicial da Escola Plural não só abre perspectivas, como propõe indagações que podem ser estendidas às demais redes de ensino. Uma das indagações tem a ver com o fato de que a aquisição de competências básicas de leitura e escrita por parte de todos os alunos figura, ainda, como problema longe de ser solucionado nas escolas brasileiras, demonstrando assim que o Ciclo Básico constitui uma fase imprescindível para a escolarização.

Há também que se ressaltar que a origem da implantação dos Ciclos acontece segundo as justificativas históricas não só pedagógicas, mas, também políticas. Segundo C. Fernandes (2007, p.98) “as experiências de Ciclos Básicos são especialmente brasileiras e não “importadas.”” Na argumentação de Mainardes (2007, p.113) os programas de ciclos de aprendizagem, ciclos de formação e o regime de progressão continuada que conhecemos nos tempos atuais resultam da evolução e recontextualização de programa denominado Ciclo Básico de Alfabetização.

Do ponto de vista da recontextualização, as propostas de ciclo e de currículo que circulam pelo contexto educacional, nas palavras de Dias e López (2006) “não encerram em si mesmos os sentidos, estando abertos, portanto, às interpretações múltiplas, pelas leituras possíveis realizadas pelos diferentes sujeitos em contextos nos quais os textos circulam.”

Segundo os estudos de Ball (2001, 2002), esse processo constrói produções híbridas, ou seja, num processo de negociação e acordos para alcançar os objetivos comuns, produzem-se propostas política pedagógica que integram e combinam vários conceitos e tendências. Dessa forma, apesar de o trabalho escolar “ser exercido num campo que pré-determina em boa parte o sentido, a direção e a instrumentalização técnica de seu conteúdo” (SACRISTÁN, 2000, p. 167), a prática curricular ainda é livre para que a ideologia, valores e inovações dos professores possam atuar. São capacidades que, se exercidas adequadamente e estimuladas, nas palavras de Sacristán (2000, p.166), funcionam como mecanismo contra-hegemônico.

O professor neste processo é,

[...] visto como mediador decisivo entre currículo estabelecido e aos alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagem dos alunos. (SACRISTÁN, 2000, p.166).

Nesta perspectiva, o significado e o sentido de ciclo e de currículo não são pré-existentes, eles são culturais e socialmente produzidos e a ambivalência é uma condição que surge e requer uma superação de concepções binárias, de identidades únicas, procurando assim compreender a realidade como multifacetada, complexa e contraditória.

1.3.2 Ciclo de formação e ciclo de aprendizagem: diferenças ou misturas de sentidos e intenções?

Se cada contexto constrói, reconstrói e recontextualiza seu discurso, seu texto e suas práticas educativas, cada autor ou grupo de intelectuais que influenciam a produção de políticas de ciclos para a educação também têm sua ancoragem, suas posições legitimadas. Neste ponto expressamos de forma breve o levantamento que realizamos na literatura sobre Ciclo de Formação Humana e Ciclo de Aprendizagem e sua relação com o currículo escolar. Ressaltando que procuramos centrar nosso olhar sobre os autores que direta e indiretamente influenciaram a constituição da política do Ciclo Básico de Alfabetização na rede de ensino que é o lócus desta pesquisa.

Assim, com relação ao Ciclo de Formação Humana, com base na psicologia e nos estudos das neurociências, antropologia e lingüística, Lima (2001, 2002) salienta que o princípio organizativo dos ciclos orienta-se pelas características do desenvolvimento humano, respeitando cada período de formação sem antecipar formas de atividades e aquisições e sem forçar o educando a trabalhar com o conhecimento de formas inadequadas, por serem precoces ou por terem já sido ultrapassadas no processo de desenvolvimento do aluno. Para a autora um currículo para a formação humana,

[...] precisa ser entendido na perspectiva do tempo – novas áreas do conhecimento vão se formando, por desdobramento de outras áreas, ou são criadas como resultados de novas práticas culturais, ou ainda pela complexidade crescente do conhecimento e da tecnologia. O currículo é politicamente situado e seu uso implica sempre em opções que envolvem valores. (LIMA, 2002, p.23).

Para Lima (2002, p. 9-10), a ideia de ciclo confere ao processo de aprender,

o que ele é: um trabalho com conteúdos do assim chamado conteúdo formal, simultaneamente ao desenvolvimento de sistemas expressivos e simbólicos, à

formação (aquisição, transformação e reformulação) de formas de atividade humana que levam à construção do conhecimento (atividades de estudo) e à possibilidade de, realmente, se trabalhar a nível da transformação das funções psicológicas superiores⁹, que se dá pela introdução e pelo processo de construção de significação de novos instrumentos culturais.

Na mesma linha Krug (2001), referindo-se a Escola Cidadã de Porto Alegre, expressa que os ciclos de formação são organizados segundo as fases de desenvolvimento humano: infância (6-8 anos), pré-adolescência (9-11 anos) e adolescência (12-14 anos). E que, cada fase se caracteriza como a transição de um estágio para outro que não se dá naturalmente, mas, se constrói a partir de atividades pedagógicas diferenciadas proporcionadas pela escola. Em sua visão, na escola organizada por Ciclo de Formação,

[...] as crianças não aprendem ao serem reunidas por idade. As crianças aprendem o conhecimento formal, quando ensinadas, mediante a qualidade da intervenção que a escola oportuniza, ou seja, quando são atendidas nas suas necessidades para aprender, de reconhecimento do seu desenvolvimento atual, das suas possibilidades de idade, de tempo para a construção de conceitos; de espaços educativos que atendam suas necessidades específicas, de conhecimentos que tenham significado para as aprendizagens já realizadas. (KRUG, 2001, p. 39).

Para Krug, na escola organizada em ciclos, os conteúdos construídos na escola são sempre singulares ao sujeito que os constrói. Nesse sentido, agrupar crianças e adolescentes não mais pelo conteúdo anterior adquirido e, sim, pela fase de desenvolvimento facilita a aprendizagem, desde que se organize o ensino para atendimento das diferenças e a vivência das zonas de desenvolvimento proximal¹⁰.

Com argumentos em uma visão menos psicológica e mais (antropológica do desenvolvimento humano) filosófica e pedagógica, também faz parte dos que defendem os processos de escolarização organizados a partir dos pressupostos de um Ciclo de Formação Humana está Miguel Arroyo (1999, 2004, 2008). Arroyo foi o Secretário Municipal Adjunto de Educação que liderou o movimento da Escola Plural em Belo Horizonte. O autor situa sua noção de ciclos nas temporalidades do desenvolvimento humano, na especificidade de seus tempos-ciclos. Para o autor, “as idades da vida, da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educação, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços.” (ARROYO, 1999, p.6). Seus estudos

⁹ As funções psicológicas superiores envolvidas no processo de aprendizagem, segundo Vigotsky, são atenção, percepção, memória, pensamento e imaginação.

¹⁰ A zona de desenvolvimento proximal é definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução e problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VIGOTSKY, 1994).

contribuem para elucidar aspectos que marcam uma escola organizada por ciclos de formação e desenvolvimento humano e o papel dos professores nesse contexto. Em seus argumentos expressa que no trabalho com o ensino organizado em ciclo,

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. (ARROYO, 1999, p.156).

Para o autor, trabalhar com ciclos de formação humana nessa perspectiva é,

[...] deixar que aflore e seja assumido o educador que há em cada profissional da escola, que seja assumida a qualificação que carrega cada coletivo de professores. 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.

Dito isso, o autor advoga em favor do ciclo como “uma estrutura que pretende arquitetar um ordenamento escolar que respeite as diversidades de vivências sociais e culturais que são próprias de cada tempo-ciclo do desenvolvimento humano.” (ARROYO, 2004, p.222). Essas premissas requisitam de todos os envolvidos no processo “uma revisitação na nossa concepção de educação, nosso papel, perfil e função social do educador e da escola, e isso “significa descobrirmo-nos profissionais de pleno desenvolvimento humano” (ARROYO, 1999, p. 160).

Trabalhar com Ciclo para Arroyo não acrescenta novas incumbências a serem treinadas previamente, mas sim

O professor passa a se ver como um educador, um pedagogo, um adulto que tenta dar conta dessas temporalidades do desenvolvimento humano com suas especificidades e exigências. [...] a escola é vista como um encontro pedagogicamente pensado e organizado de gerações, de idades diferentes [...] (ARROYO, 1999, p. 158-159).

Nos conceitos e defesas em favor do Ciclo de Formação também encontramos Luiz Carlos de Freitas (2003), que, além de aceitar as fases de desenvolvimento da criança como essencial para o trabalho com ciclos, o expande, adicionando outro modo de conceber a dinâmica de formação do aluno. Ele defende o ciclo de formação que também contrarie a lógica da exclusão e da submissão. Para isso, o autor recorre a Moisey Mikhaylovich Pistrak, pedagogo russo do começo do século passado que sistematizou a nova escola russa. Pistrak (1924) expressou em seus estudos que:

[...] Evidentemente, cada idade tem suas peculiaridades, devemos levá-las em conta, e muito seriamente, na escola. Mas da incontestabilidade destas características gerais da criança à predefinição dos interesses da criança pela sua idade, há uma grande distância. Essas características gerais do cérebro da criança são apenas a forma na qual fundem-se interesses da criança, preenchida pela vida externa, pela vida do ambiente social da criança, a forma na qual entra em um conteúdo determinado. Este conteúdo, em nenhum grau, depende de características fisiológicas do cérebro em desenvolvimento; ele, por inteiro, é o reflexo de fenômenos externos da vida. (PISTRAK, 1924 apud FREITAS, 2003, p. 57-58).

Esta afirmação valoriza o lado psicológico, mas também releva o lado social e político da educação. Defende que o trabalho escolar precisa planejar vivências sociais ligadas à realidade social atual. É uma concepção de educação que refuta o desenvolvimento proporcionado pela escola atrelado à submissão e exclusão. Portanto,

[...] os ciclos não podem constituir-se em uma mera “solução pedagógica” visando superar a seriação – são instrumentos de desenvolvimento de novas relações sociais em antagonismos com as relações sociais vigentes. [...] devem ser vistos como resistência. Sendo um instrumento de resistência, não se deve esperar que funcione plenamente. Estão num jogo contraditório entre a lógica da escola/avaliação e uma nova lógica em desenvolvimento. (FREITAS, 2003, p. 67-68).

A referência básica para os Ciclos de Aprendizagem a partir do final dos anos 1990 são os textos de Phillippe Perrenoud. O autor tornou-se principal referência para as experiências de ciclos de aprendizagem e a experiência da Rede Municipal de Ensino de São Paulo foi inicialmente a principal para a formulação de programas de ciclos de aprendizagem. (MAINARDES, 2007, p.73). Perrenoud (2004) afirma que, num ciclo de aprendizagem, todos os alunos têm o mesmo número de anos para atingir os objetivos de final de ciclo e a diferença entre eles não incide sobre o tempo de formação, mas sobre o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico, o que leva a uma diversificação dos percursos de formação. (PERRENOUD, 2004, p.13).

Perrenoud (2004, p.61) argumenta que os ciclos de aprendizagem por si só não suscitam situações e aprendizagens mais mobilizadoras ou com mais sentidos, por isso além de implantar os ciclos, é necessário aproveitar suas potencialidades como forma de organização do ensino, para construir espaços educativos favoráveis à aprendizagem e à formação dos alunos. Para os sistemas educacionais, continua o autor, os ciclos são a oportunidade de passar, de uma lógica de programa (o quê os professores supostamente ensinam) a uma lógica de objetivos (o que os alunos supostamente aprendem e sabem afinal. Dessa maneira,

Se os objetivos do ciclo são bem concebidos, é desnecessário traduzi-los em um programa. É verdade que certos objetivos visam a saberes definidos, mas sem prescrever a ordem de sua aquisição. Outros objetivos podem ser trabalhados por meio de conteúdos variados que não precisam, portanto, ser padronizados. (PERRENOUD, 2004, p.22).

Trabalhar com ciclos de aprendizagem é preciso,

[...] pôr à disposição dos professores objetivos intermediários e outros pontos de referência que permitam planejar as aprendizagens e orientar as progressões de mês em mês, de ano em ano. Essas referências são instrumentos de orientação. E ainda, ressalta que não se pode reintroduzir por esse viés os objetivos de final de ano ou passagens obrigatórias tão impositivas quanto em formação estruturada em anos de programa. (PERRENOUD, 2004, p.23).

Contudo, a despeito das diferentes concepções e propósitos das propostas e das experiências de organização do ensino em ciclos em outros países e no Brasil, apresentam-se de modo geral como um meio de superação do chamado fracasso escolar e de realização do direito à educação, reorganizando o tempo, o espaço, o conteúdo, a metodologia, a avaliação e as relações escolares, ou seja, mudando a concepção e a organização da escola. (JACOMINI, 2008, p. 84-85). E a despeito disso, não há um tipo puro de ciclos de aprendizagem.

Assim, com base nas ideias de Macedo (2007), os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem são propostas que misturam sentidos e intenções e não é uma tarefa fácil distingui-los. Dessa maneira, continua Macedo (2007), em nossas construções estes ciclos se complementam nas práticas curriculares cotidianas e disputam entre si para serem mais ou menos ouvidas.

Dessa forma, compreendemos que isso ocorre porque, independente as brigas políticas e epistemológicas que existem no campo da produção dos textos que circulam pelo meio educacionais no dia-a-dia das salas de aula, nós, os atores escolares, lançamos mão de “tudo o que pode funcionar” (ideias tradicionais ou construtivistas) para darmos conta de ensinar nossos alunos a aprenderem com mais qualidade e sentido os conteúdos escolares.

Sem, no entanto, esquecer que, nas palavras de Barreto (2005), para os professores as medidas propostas e os recursos disponibilizados não têm sido suficientes ou adequados para dar suporte às mudanças pretendidas. Essa opinião, continua a autora, “é expressa com maior ou menor frequência, dependendo da rede escolar e do empenho da administração em oferecer tais condições, mas está presente em todos os casos.” (BARRETO, 2005, p.671).

Assim, considerando as questões discutidas aqui sobre ciclo de formação e ciclo de aprendizagem, podemos argumentar que a luta para inverter a lógica da escola seriada está ocorrendo não só por um, mas por vários caminhos, por vários consensos e dissensos. O que

simultaneamente nos remete a compreender que as mudanças ocorrem em meio a ações ora inovadoras, ora conservadoras, num movimento de contradições e ambigüidades.

1.3.3 Ciclo de formação e progressão continuada: o “entre espaço” do desenvolvimento humano e o ensino por objetivos e competências

É relevante, ao tratar sobre ciclos e os diferentes conceitos e propósitos a eles atribuídos, expressar a argumentação adotada por Freitas (2003) e Arroyo (1999), sobre a necessária distinção a ser feita entre Ciclos de Progressão Continuada e Ciclos de Formação Humana. Para Freitas, os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem são frutos dos embates políticos dos anos 90. Alerta para o fato de que as propostas pedagógicas são provenientes de diferentes políticas e não podem ser examinadas como se fossem um conjunto homogêneo. Cada uma tem sua intencionalidade.

Na visão de Freitas, os Ciclos de Progressão Continuada referem-se a experiências norteadas pela utopia liberal de uma escola eficaz para todos, onde a “inclusão” aparece como conceito central. É herdeira da tradição clássica dos estudos de *mastery learning* ou “aprendizagem pelo domínio”, propostos por Bloom, Hastings e Madaus há mais de 30 anos. Tais propostas não arranham em nada a função historicamente atribuída à escola, que é a de “ensinar a submissão e excluir.”

Já os Ciclos de Formação, continua Freitas (2003), reúnem experiências norteadas pela superação da utopia liberal (portanto, pelo desejo de ir além da preocupação com a *inclusão formal*, não só pela necessidade de uma inclusão com “*qualidade*”, mas também pela necessidade de se redefinir o “*para que*” da inclusão), norteam sua atuação, visando à superação dos objetivos restritos da escola liberal (aprendizagem de conteúdos escolares, usualmente Português e matemática, por exemplo) e apontam para a incorporação de experiências socialmente significativas dos estudantes, visando propiciar seu desenvolvimento crítico e social.

Arroyo (1999, p. 155-156) revela sua crítica aos ciclos de progressão dizendo que, tanto os ciclos de progressão continuada, ciclos de competência, de alfabetização – por exemplo – o CBA, não passam de amontoados de séries. Na maioria dessas propostas a lógica seriada não é alterada, por vezes é reforçada apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiamento da retenção.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/9394/96 em seu artigo 23, expressa que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, entre outros. Nesse sentido o regime de progressão continuada foi incluído no parágrafo 2º do Artigo 32 da lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei n.9394/96 com a seguinte redação:

Os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Nos estudos de Mainardes (2007) no regime de progressão continuada, as séries convencionais são mantidas e a reprovação é eliminada em algumas séries, geralmente na 4ª e na 8ª. Série. Para ele o regime de progressão continuada tem sido criticado por ser uma política que tem por objetivo diminuir a reprovação e evasão e acelerar a passagem dos alunos no Ensino Fundamental. Ainda com base em Mainardes (2007) os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao sugerirem a divisão dos oito anos do Ensino Fundamental em quatro ciclos de dois anos cada um, não rompem com a ideia de seriação por isso se aproximam mais do regime de progressão continuada do que do de ciclos de aprendizagem e de formação.

Para C. Fernandes (2008), os ciclos são diferentes da promoção automática e não são métodos de ensino, nem tão pouco um sistema de ensino, mas dizem respeito à forma de distribuição/organização/partição dos anos que os estudantes passam na escola. (p. 53). Portanto, o que em sua opinião leva sua lógica a diferenciar do regime seriado é que no ciclo a escolarização precisa ser vista e praticada como um contínuo, sem objetivo de reter, selecionar, classificar o aluno. Nesse sentido, o processo de avaliação significa um ponto de fundamental transformação no momento de construção da proposta curricular.

Apesar de na literatura existir diferenças de ênfase e de propósitos nas propostas de ciclos formuladas no Brasil, elas “assumem, em seu delineamento, o desafio de pensar a escola em bases muito distintas daquelas sobre as quais se vem operando há vários anos, confrontando-se com uma quase naturalização da estrutura seriada e suas mazelas.” (SOUSA, 2007, p. 47). Pois, os ciclos “implicam uma concepção de organização do ensino respaldada nas teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem que questionam uma visão linear em tempos predeterminados do processo de ensino e aprendizagem.” (JACOMINI, 2008, p. 82-83). O grande desafio é conforme anuncia Barreto e Mitrullis (2001) exatamente o de fazer emergir o novo em meio a um aparato escolar que tem grande poder de regulação e que funciona a partir de princípios contraditórios.

2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR DO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO CIDADÃ DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VÁRZEA GRANDE-MT

2.1 O contexto político de Governo na Prefeitura e na Secretaria de Educação e Cultura de Várzea Grande-MT

Várzea Grande é um município do Estado de Mato Grosso e possui segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE/2004), 248.728 mil habitantes. Fica localizado à margem direita do Rio Cuiabá e tem sua história ligada à Guerra do Paraguai. Sua história começou em 1867, quando José Vieira Couto Magalhães, o Presidente da Província de Mato Grosso, ordenou a prisão de todos os paraguaios moradores em Cuiabá e redondezas e, para reforçar essa medida, assentou um acampamento militar em Várzea Grande, região até então ocupada por índios Guanases, seus primeiros habitantes.

Nessa época, o município servia de ponto de passagem e pouso para as tropas de boiadeiros que vinham do Município de Poconé-MT e Nossa Senhora do Livramento-MT. Por isso, em seus primeiros anos, teve um crescimento menos acelerado, vivendo da lavoura, extração de lenha e indústria manual, só vindo ocorrer o aumento considerável da população em 1879, quando o governo destinou verba para pagamento do primeiro professor, chamado “Mestre Bilão.”

A partir desta iniciativa, mais tarde, funcionou próximo à Igreja Nossa Senhora da Guia, hoje tombada como patrimônio histórico da cidade, uma escola pública, onde Dona Mariana Serra, a primeira professora, exerceu sua função de ensinar os moradores a ler e a escrever. Posteriormente, em 16 de outubro de 1908 foi fundada a escola mista “Barca Pêndulo”, através do Decreto 508, assinado pelo então Vice-Presidente do Estado de Mato Grosso, Coronel Celestino Corrêa da Costa. Essa Escola funcionou por muito tempo, onde é hoje a Rua Maria Metelo, próxima ao extinto Clube Náutico e à Cooperativa de Leite. Só em 1976, através do Decreto nº. 3739/76 no Governo de Garcia Neto recebe nova denominação, passando a ser chamada Escola Estadual de 1º. Grau “Manoel Corrêa de Almeida.”

Na sua história foi somente a partir de 1920, que a cidade passou a receber mais atenção por parte dos governantes municipais, sobretudo na área da educação. Nessa época a Professora Adalgisa de Barros foi nomeada, pelo governo do Estado para lecionar em Várzea Grande. Esta professora organizou na cidade uma pequena banda, uma Orquestra e um Teatro.

E em 1931 ao serem criadas as Escolas Reunidas de Várzea Grande a professora Adalgisa de Barros foi nomeada Diretora da escola. Em 1947, a denominação “Escolas Reunidas” foi substituída por Grupo Escolar “Pedro Gardés”, tendo como sua primeira Diretora, a Professora, Maria da Glória Freire. Esta escola hoje funciona com o nome de Escola Estadual Pedro Gardés. A Escola Pedro Gardés faz parte de Rede Estadual de Ensino e fica hoje localizada no centro da cidade e atende a alunos do ensino fundamental anos finais e do ensino médio.

Após 37 anos de existência apenas como distrito de Cuiabá, sua emancipação política ocorreu em 23 de setembro de 1948, sendo o seu primeiro Prefeito, o Major Gonçalo Romão Figueiredo (23.09.1948 a 26.07.1949). E, então, desde a sua emancipação política até 2004, data da implementação da Política Curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã, a história da educação do município vem sendo constituída na base de governos de partido político de extrema direita, conservadores e centralistas (ARENA, PDS, PFL, DEM), com exceção de um mandato (01.02.1967 a 31.01.1970) que teve à frente da Prefeitura a primeira e única mulher prefeita da Cidade, a Professora Sarita Baracat de Arruda, de partido adversário (na época), o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) com raízes fundadas na UDN (União Democrática Nacional) atualmente denominado PMDB.

Com a emancipação política aumentou o acesso ao emprego público e, então, adveio o clientelismo político, pelo qual, em troca de votos, os políticos indicavam as pessoas para ocuparem os cargos, e assim, as escolas foram recebendo serventes, vigias, merendeiras, auxiliares de secretaria e professores, sem nenhuma exigência de escolaridade e muito menos, de habilitação profissional.

Essa característica de governo só começou a apresentar os primeiros sinais de mudança 43 anos depois da emancipação política, em 1991, na gestão do Prefeito Carlos Gomes (PFL) (01.01.1989 a 31.12.1992), quando, por força de influências e exigências das políticas nacionais de educação, foi realizado o primeiro concurso para professores do Ensino Fundamental, anos iniciais e para Supervisores Escolares e também elaborado o primeiro Estatuto do Professor, Lei nº.1004 de 10/08/1989. Porém, continua a prática do clientelismo político com a indicação política de diretores e outros funcionários para ocuparem cargos nas escolas.

Entretanto, o concurso e a formulação do primeiro Estatuto do Magistério contribuíram para que a educação municipal desse os primeiros passos rumo ao rompimento com a tradição patrimonialista e clientelista baseada na troca de favores, e na prevalência da lealdade aos compromissos políticos no preenchimento dos cargos públicos, nos diferentes níveis de governo bem como, ganhou forças também o movimento contra-hegemônico que indiretamente já fazia eco na rede.

Em 1996, na Gestão do prefeito Nereu Botelho (01.01.1993 a 31.12.1996), também aliado do partido majoritário da Cidade, PFL, apesar de manter a prática de governo centralizador, paternalista, avança-se mais um pouco na reorganização da educação municipal, com a realização de mais concursos públicos para professores e demais profissionais das escolas e ao mesmo tempo iniciando as primeiras discussões rumo à Gestão Democrática com eleição direta para diretores escolares. Sendo assim aprovada no final do mandato a Lei nº. 1656/96 (Gestão Democrática).

Nesta gestão, a “tímida” resistência que se formava e fortalecia na rede no contexto das escolas explode na primeira grande greve de professores da Rede Municipal. Primeira manifestação pública dos professores da rede para demonstrar sua insatisfação e indignação com a forma de governo e condução da educação municipal. Nessa época nós estávamos iniciando nossa carreira profissional no cargo efetivo de Supervisão Escolar na Rede Municipal e começávamos nossa primeira experiência como integrante do grupo do movimento sindical de professores, que estava à frente do movimento.

Este fato não implica dizer que anteriormente não existia uma luta contrária à forma como a educação estava sendo conduzida, ainda que de forma diferente. Entretanto o movimento sindical organizado e coordenado pelo SINTEP/MT (Sindicato dos Trabalhadores da Educação) abre espaço maior na rede municipal a partir desta data.

Ao deixar o cargo de Governador do Estado de Mato Grosso em 01/01/1995, o Sr. Jaime Veríssimo de Campos (PFL) foi eleito em Várzea Grande em 1997 para exercer o segundo mandato de prefeito do Município. O primeiro mandato datou de 01.02.1983 a 31.12.1988, época em que o contexto educacional várzea-grandense era totalmente voltado aos interesses clientelistas de partidos políticos, a educação apresentava características das “aulas régias” de Marquês de Pombal.

A despeito do primeiro mandato, na segunda gestão o governo municipal vendo-se “encurralado” pelas Leis Nacionais, principalmente pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB, Lei n. 9394/96; por critérios e acordos estabelecidos pela esfera federal e estadual com as agências multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, BIRD) que propunham

políticas públicas destinadas à descentralização, produtividade, autonomia, qualidade de ensino e privatização de estatais, avaliações externas, gestão da qualidade total, por exemplo, “abre” espaço para outras estratégias de administração para a educação, de certa forma “aceita” o acordo de descentralizar algumas ações e reformular alguns mecanismos de organização orçamentária municipal.

Dentre os vários programas e propostas pedagógicas, curriculares e de formação de professores que estavam contidos na política do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/ 1999-2002), o Programa Fundescola/Banco Mundial (Fundo de Fortalecimento da Escola) provocou um fenômeno que até a presente data da gestão nunca havia ocorrido na rede: os primeiros movimentos para acesso ao orçamento municipal da educação, e algumas escolas municipais passaram a planejar suas necessidades, receber e gerenciar os recursos financeiros que sempre estiveram centralizados na Secretaria de Educação e no Gabinete do Governo Municipal.

Entretanto, a despeito de a nova LDB/9394/1996 e do FUNDEF, por exemplo, apresentar novas perspectivas e critérios para a carreira docente e financiamento da educação fundamental, os recursos próprios municipais que não estavam atrelados ao Fundef continuavam centralizados no governo municipal, bem como a carreira do professor em nível local continuava baseada numa lei “caduca”, que já não atendia às reais necessidades da carreira (Lei n. 1.004/89).

Nessa perspectiva, salvo algumas inovações pedagógicas promovidas por ações isoladas das escolas, a educação municipal permaneceu até o ano 2000 inclusive, orientadas pela estratégia da qualidade total (5 Esses) e demais programas do governo federal.

Contudo, ao considerarmos a construção histórica da educação municipal, é possível argumentar que, apesar de a política educacional do governo federal ter suas raízes sob inspiração economicista e neoliberal, que exprime a estratégia de retirar do Estado a prestação dos serviços públicos essenciais da sociedade, e com impacto profundo na educação escolar e na vida do profissional docente, de certa forma provocou certas mudanças na administração da educação municipal, uma vez que colocou em evidência o planejamento e orçamento da educação municipal para outras instâncias e o governo municipal teve que começar a “permitir” que as escolas planejassem suas próprias necessidades bem como gerenciassem seus recursos financeiros.

Nesse sentido, os produtos oferecidos pela política nacional como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, Planejamento Estratégico das Secretarias (PES), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Escola Ativa (metodologia

para escolas multisseriadas), GESTAR (Formação Continuada na área de Português e Matemática), PROFORMAÇÃO (formação em nível médio para professores leigos), PROFA (Programa de Formação para Professores Alfabetizadores), Parâmetros em Ação (Formação em Serviço para Professores), PAPE (Programa de adequação de Prédios Escolares) além de darem sua contribuição no campo pedagógico, passaram a ser diretrizes bases para a rede municipal de ensino.

Assim, longe de expressar defesa em favor das políticas neoliberais, é fato que a política de governo nacional de FHC contribuiu para efetivar na educação municipal de Várzea Grande-MT, novos paradigmas para a gestão e, de certa forma, para o fortalecimento da escola e para quebrar alguns vícios da administração quanto ao gerenciamento e planejamento dos recursos financeiros para a educação.

Entretanto, insistimos que não queremos com estas considerações defender ou advogar em favor das políticas neoliberais ou do governo local, mas pretendemos ressaltar a força das influências de políticas geradas nos contextos nacionais sobre as políticas locais.

Com base nesse contexto, ao ser reeleito para um novo mandato para o período de 2001 a 2004, o então Prefeito Jaime Veríssimo de Campos (PFL), diante das exigências das diretrizes nacionais para a educação pública e sob pressão cada vez maior dos movimentos de luta dos profissionais da educação e pelos seus próprios interesses pessoais e partidários em se manter no poder reinventa seu discurso e propósitos, como já dissemos, apropria-se de conceitos progressistas e decide promover uma reforma mais consistente na Rede Municipal de Ensino.

Essa estratégia, nas palavras de Moreira e Macedo (2001, p.128) já é bastante conhecida e têm sido sobejamente empregada pelos governos neoliberais contemporâneos, mestres em se apoderar com eficiência de ideias defendidas por setores progressistas, em recontextualizá-las, em distorcê-las e em fazê-las funcionar a favor de seus interesses.

Nessa perspectiva, o então prefeito (PFL) se articula internamente e convida para consolidar sua “nova meta” uma ex-militante de partido da esquerda (PDT) e sua mais forte adversária política, a ex-deputada estadual pelo PDT professora Zilda Pereira Leite de Campos, Pedagoga formada pela Universidade Federal de Mato Grosso para ocupar o cargo de Secretária Municipal de Educação. Um convite que, segundo a própria professora Zilda Pereira Leite em uma entrevista para a Revista Guaná (2004), teve um tom de desafio e de expectativa para a intenção que ora apresentava para administrar a educação. Segundo a professora, o Prefeito lhe disse:

[...] Vocês sempre disseram que é possível melhorar a educação, que é possível oferecer uma educação de qualidade, mesmo para esses alunos das camadas menos favorecidas da população. Então, por que não vêm? Venham para cá, pra vocês colocarem isso em prática. (LEITE, 2004, p. 7).

Diante da proposta, após consultar seus companheiros de luta e militância política e analisar seus próprios propósitos e interesses, resolveu aceitar o desafio com a seguinte argumentação:

Aceito o convite. No entanto para consolidar o sonho de ter uma educação com mais qualidade era necessário fazer algumas inversões urgentes no modo de conduzir a educação em Várzea Grande. (LEITE, 2004, p. 7-8).

Embora o governo municipal na prefeitura tivesse fortes características de centralização de ações e das políticas neoliberais o que talvez possa ter contribuído para que o caráter progressista, espírito democrático e participativo se apresentasse com mais força na definição e desenvolvimento da política educacional desencadeada nesse período (2001-2004), esteja no fato de o ideal progressista presente nos anos de militância num partido de esquerda da então Secretária Municipal de Educação, ressaltasse naquele momento como a melhor opção tanto para a educação em si quanto para os interesses políticos. E ainda pelo fato desse momento contribuir para ampliar os espaços de discussão e ação pautados em ideologias críticas e progressistas dos movimentos de luta dos professores para a reorganização do ensino municipal.

Com base nesse contexto e apesar de constar na história da educação que a organização da escolarização em ciclos é uma espécie de “marca registrada” de partidos do PT, como uma opção de construir um projeto alternativo de educação popular, em Várzea Grande-MT, esse processo foi desencadeado durante o governo do PFL. Um grupo político que, como abordado anteriormente, por mais de décadas procurou conduzir a educação municipal com ações populistas, clientelistas e centralizadas visando apenas aos interesses particulares e partidários. Nesse sentido, Mainardes (2001) argumenta que, a partir do momento em que os projetos desenvolvidos em Belo Horizonte (Escola Plural) e Porto Alegre (Escola Cidadã) tornaram-se conhecidos, passaram a influenciar a definição de políticas similares em outras cidades e por outros partidos.

Nas argumentações de Freitas (2003) e Mainardes (2006), as políticas de ciclos podem assumir um caráter conservador ou progressista, dependendo da concepção de educação, de homem e sociedade de cada gestão\administração. E ainda, concordando com

Mendes¹¹, Mainardes (2006), argumenta que, nesse sentido o contexto político-partidário pode assumir um caráter relevante. Entretanto, sem esquecer o que Michael W. Apple (2002, p.80-81) alerta sobre as razões que estão por trás do ressurgimento da direita na educação, que denomina de “modernização conservadora.” O autor expõe que devemos ter cuidado para os “perigos, a insensatez que se encontram no que ele identifica como um novo e poderoso bloco hegemônico, ou seja, os diferentes grupos de aliança de direita entre neoliberais, neoconservadores, conservadores religiosos populistas e autoritários e alguns membros da nova classe empresarial” para a educação escolar.

Com base neste contexto, a Secretária Municipal de Educação e Cultura de Várzea Grande-MT, professora Zilda Pereira Leite desencadeou em 2001 a política educacional que, entre outros resultados, teve como um dos resultados a implantação da Política Curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã nos três primeiros anos do ensino fundamental. Nesse sentido, se levarmos em conta o contexto político (contexto nacional marcado pela política neoliberal de FHC atrelado a uma educação municipal marcada historicamente pela política clientelista, de direita conservadora) em que ocorreu a adesão do município de Várzea Grande-MT ao ensino organizado por ciclo podemos provisoriamente dizer que os aspectos fundamentais do Ciclo Básico da Rede estariam baseados no Ciclo de Progressão Continuada. Para Freitas (2003), os Ciclos de Progressão Continuada referem-se a experiências norteadas pela utopia neoliberal de uma escola eficaz pra todos, onde a “inclusão” aparece como conceito central.

Entretanto, conforme documento intitulado “Projeto de Reorganização do Ensino Fundamental e Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã/PROJETO CBAC/SMEC/VG/2004”, foi possível perceber que o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã tem suas bases na experiência da Escola Plural de Belo Horizonte, enfatizando o ciclo de formação humana, bem como os pressupostos da Escola Cidadã de Porto Alegre e nos ciclos de aprendizagem na base das competências e habilidades de Perrenoud (2004).

Assim, tendo como referências tais propostas, os dados coletados para compreender como os atores escolares que atuam no contexto da prática interpretam e recontextualizam esta Política Curricular foram coletados em 2008/2009 onde a gestão municipal estava sob a administração do governo do PR (Partido da República) um dos aliados do Governo do Estado de Mato Grosso e do Governo Federal/(PT). O prefeito é Murilo Domingos em seu segundo mandato. (2005-2008; 2009-2012). Este governo venceu a eleição com o “discurso

¹¹ “Toda política pública está baseada em uma concepção de Estado, de homem, de sociedade, de mundo” (MENDES, 2006).

político” de desenvolver um novo projeto para a educação municipal, onde havia destaque para, entre outros aspectos, a valorização de seus profissionais, a retirada dos recursos da educação das mãos de outras secretarias (Administração, Governo e Fazenda), bem como um traçado novo na administração dos recursos e na definição das prioridades para a educação.

Contudo, segundo alguns atores escolares que trabalham na rede municipal com os quais conversamos (ainda que informalmente) durante a coleta de dados, a educação municipal atual apesar de dar continuidade aos trabalhos iniciados na gestão do governo anterior, as mudanças ocorridas ainda não afetaram as variantes necessárias, a organização do ensino por ciclo, por exemplo, foi mantida com sua forma de organização e acompanhamento. E ainda as medidas mais estruturais necessárias para a implementação do ciclo na rede ainda permanecem sem alterações.

Esse contexto permeado por incongruências e contradições há indícios do que Cunha (apud MOREIRA, 2000) denomina de política zigzague, ou seja, estão ocorrendo oscilações e mudanças na política educacional em função da entrada de novos administradores e que contribui significativamente para o insucesso das reformas e para a descrença dos professores em relação a elas. Contudo, há que considerar que todo processo de mudança, apesar de não ser impossível, é muito difícil, complexo e carregado de contradições. Ainda mais em se tratando do ensino escolar que há séculos vem consolidando o regime de seriação com currículo fragmentado e elitista.

Bartolozzi (2009, p.1) em seu texto intitulado “O planejamento da educação profissional no contexto do desenvolvimento sustentável” ao analisar os documentos formulados no governo FHC e atualizados pelo governo Lula revela que “em que pese a importância na mudança, o conteúdo das políticas sofreu pequenas alterações.” Em Várzea Grande-MT a despeito das pequenas mudanças sofridas na educação, há fortes evidências do surgimento de situações e ações que trazem de volta para o centro da cena educacional as ações dos coronéis do “passado” e suas políticas clientelistas. O que em nossa visão, denotam retrocesso e não transformação ou recontextualização.

Para ilustrar tais evidências apresentamos o seguinte exemplo: a rede municipal passou anos lutando para que a escola tivesse autonomia para contratar seus próprios professores, conseguiu a partir de 2001-2004. E a partir de 2005 o direito foi negado novamente. Atualmente a SMEC voltou a realizar essa tarefa. Vale ressaltar que apesar da SMEC utilizar critérios democráticos para selecionar os profissionais temporários, democraticamente a autonomia e o projeto político pedagógico de cada escola foi desrespeitado.

Segundo Apple (2002, p.83-84), as políticas têm muitas vezes consequências verdadeiramente imprevisíveis. As reformas que são instituídas com boas intenções podem ter efeitos invisíveis que são bastante problemáticos. Para o autor, não raro as intenções são contrariadas pelo modo como as reformas podem funcionar na prática. Isto se aplica não só às mudanças das políticas e da gestão educativa em larga escala, mas, também às tentativas de alterar o modo como os currículos e o ensino tomam forma nas escolas.

Os estudos de Campos (2007) mostram que a alternância de gestores frente às Secretarias de Educação acarreta consequências na atenção a políticas de ciclos. Segundo o autor, várias pesquisas argumentam que essas consequências vão desde descumprimento, de acordos pedagógicos institucionais firmados com a rede de ensino para implementação de ciclos (MAINARDES, 1995; NEGRI, 1994), a falta de assessoria/acompanhamento às escolas cicladas (MAINARDES, 1995) e mesmo a ameaça de retorno ao regime seriado (JOÃO, 1990 apud CAMPOS, 2007) são algumas mudanças ocasionadas devido à mudança de gestão.

Dessa forma, interpretamos que os caminhos para compreender a mudança nem sempre são coerentes com aquilo que pensamos, defendemos e ou acreditamos. E que independente dos partidos políticos uma reforma educacional ou curricular pode funcionar ou não com vistas à melhoria da qualidade da aprendizagem. E caminhar na lógica das produções híbridas, das mesclas entre várias tendências, conceitos e concepções, talvez seja o procedimento mais pertinente para compreendermos melhor o que ocorre com as propostas educacionais ou curriculares implantadas ao circularem pelo contexto da prática das escolas a partir da entrada de “novos” governantes.

2.2 Vozes constituintes da política curricular do ciclo básico de alfabetização cidadã da rede Municipal de Ensino: uma análise comentada

O documento oficial da política curricular do CBAC intitulado “Projeto de Reorganização do Ensino Fundamental e implantação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã” (PROJETO CBAC/SMEC/VG) foi elaborado por uma equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura com consultoria de uma assessora do Instituto Paulo Freire/SP, sob a coordenação geral da Secretária Municipal de Educação. Sua consolidação final foi no ano de 2004. A partir das discussões coletivas desencadeadas no interior da

Secretaria de Educação e Cultura (SMEC) e das Escolas para reconstruir a escola pública a partir dos pressupostos da Escola Cidadã Guaná: uma escola de comunidade. Esse grupo teve a função de interpretar e sistematizar as ideias que fundamentaram tal política na organização do ensino em Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã/CBAC e sua reorientação curricular, transformando-o em um texto oficial.

Na abordagem do ciclo de política, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SMEC é o órgão principal do contexto de produção do texto político e onde as ideias sobre educação e currículo que circulam no contexto nacional, estadual e local são reinterpretados e recontextualizados para dar “corpo” à política curricular do CBAC da Rede Municipal de Ensino.

O documento oficial possui 69 páginas, incluindo anexos e a primeira Resolução nº. 003/2004 do Conselho Municipal de Educação, que estabelece as diretrizes legais para a Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã, nas Unidades Escolares, da Rede Municipal de Ensino do Sistema Municipal de Educação de Várzea Grande-MT.

Destacamos que realizamos a análise deste documento intercalando o que ele expressa como fundamentos teóricos para o CBAC com comentários conforme aponta a literatura e à luz de nossas aprendizagens e compreensões, neste estudo.

Para orientar a análise e compreensão do documento utilizamos os seguintes indicadores: 2.2.1) *características do texto* 2.2.2) *diretrizes introdutórias*, 2.2.3) *educação escolar e sua base teórica*; 2.2.4) *os fundamentos orientadores sobre o ensino por ciclos*; 2.2.5) *fundamentos psicológicos*; 2.2.6) *Fundamentos para a Alfabetização: vozes que se intercalam no ensino do ler e escrever*; 2.2.7) *Ideias para orientar o currículo da escola: inter-relacionar de sentidos e intenções*; 2.2.8) *planejamento da ação curricular*; 2.2.9) *avaliação da aprendizagem: o entrecruzamento de funções no limite de um ciclo básico*; 2.2.10) *condicionante necessário ao CBAC: o serviço de apoio pedagógico*; 2.2.11) *condicionante essencial: a formação continuada entre a liberdade e a prescrição*; 2.2.12) *classe de aceleração: corrigindo desvios*; 2.2.13) *a avaliação institucional da política curricular do ciclo básico de alfabetização cidadã*; 2.2.14) *um comentário provisório*¹².

¹² Usamos o itálico para destacar os indicadores de análise deste documento: Projeto CBAC/SMEC/VG.

2.2.1 As características do texto

Com base nos estudos de Ball podemos dizer que esta política se apresenta ora um texto escrevível, ora prescritivo. Aliás, mais prescritivo do que escrevível. Segundo Ball e Bowe, citados por Mainardes (2007, p.38), o estilo denominado texto prescritivo limita o envolvimento do leitor, tornando-o um “consumidor inerte”; ao passo que o texto escrevível convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto.

No caso de um texto escrevível o leitor é convidado a preencher as lacunas do texto, tornando um intérprete criativo. Neste caso podemos ressaltar que o documento se apresenta como um texto mais prescritivo, com algumas nuances do estilo escrevível. Utilizando as formulações de Bernstein (apud MORAIS; NEVES, 2007), podemos dizer que o estilo prescritivo que a política curricular do CBAC da Rede Municipal apresenta tem um princípio de transmissão fortemente enquadrado, ou seja, é apresentada uma intenção de regular as interações pedagógicas no contexto escolar. Ou seja, um órgão central procura decidir e controlar o desenvolvimento do ensino no contexto das escolas.

Dentre os trechos que ilustram o aspecto prescritivo, destacamos os conteúdos procedimentais e atitudinais que a Secretaria de Educação e Cultura tem como responsabilidade preparar todo professor que alfabetiza crianças:

[...] olhar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos [...] Reconhecer-se como modelo de referencia para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades. [...] Planejar atividades de alfabetização desafiadoras considerando o nível de conhecimento real dos alunos [...] Observar o desempenho dos alunos durante as atividades bem como as suas interações nas situações de parcerias, para fazer as intervenções pedagógicas adequadas, etc. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p.22).

A despeito da característica prescritiva, onde há uma intenção de definir modelos e padronizar ações, buscamos Bernstein (apud MORAIS; NEVES, 2004, p.129) para dizer que,

[...] todos temos modelos-alguns mais explícitos do que outros; todos utilizamos princípios de descrição – novamente alguns são mais explícitos que outros; todos estabelecemos critérios que nos permitem produzir nossas próprias descrições e ler as descrições de outros – novamente esses critérios podem variar na sua explicitação. Alguns dos nossos princípios podem ser quantitativos enquanto outros são qualitativos. Mas o problema é fundamentalmente o mesmo. No final de quem é a

voz que fala? Eu prefiro ser tão explícito quanto possível. Assim, pelo menos, a minha voz pode ser desconstruída.

Neste sentido, recorremos a Ball (1994 apud MAINARDES, 2007, LOPES, 2005) para argumentar que os autores das políticas não podem controlar todos os sentidos que são lidos, ainda que estejam sempre buscando limitar essas possíveis leituras. Nesse sentido, estas prescrições, ao circularem no contexto da prática podem tomar novos sentidos ou não. E ainda, há que considerar que todo texto político independente da forma como expressa suas orientações não deixa de ser uma prescrição.

2.2.2 Diretrizes introdutórias

Com relação às diretrizes e fundamentações gerais para a Política Curricular do Ciclo Básico de Alfabetização, o documento revela na sua parte introdutória que, em consequência da política educacional assumida pelo município, comprometida com a construção da Escola Cidadã Guaná: uma escola de comunidade, que trabalha na perspectiva da formação do aluno na sua humanidade plena, envolvendo além da formação intelectual a formação sócio-política, moral, sócio-afetiva e cultural do aluno. Nesse sentido a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, lança,

[...] o desafio de construir uma proposta visando uma lógica de organização do universo escolar mais democrática e inclusiva, para além do domínio do saber sistematizado e do desenvolvimento da dimensão cognitiva, garantindo dessa forma, a sua coerência com a opção de política educacional assumida e proclamada. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p. 7).

A proposta inicialmente introduz a partir de 2004, no regime de série do Ensino Fundamental de nove anos, o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã/CBAC, nos três primeiros anos. O ciclo está voltado para o atendimento de crianças na faixa etária de 06 anos a 08 anos, ou seja, para o período de desenvolvimento humano caracterizado como Infância.

Os motivos que levaram a Secretaria Municipal de Educação e Cultura a implantar esta estrutura organizacional para o ensino fundamental foram:

- O diagnóstico do ensino fundamental mostrou que apesar de alcançar a universalização das matrículas, a produtividade nas Redes Públicas de Ensino de

Várzea Grande (Municipal e Estadual) permanece aquém do esperado, ou seja, os índices de fracasso escolar (repetência e abandono) estavam em patamares bastante elevados, principalmente nas 1ªs e 5ªs séries mais especificamente por causa da não aprendizagem da leitura e da escrita, fazendo com que os alunos permanecessem em desvantagem pelo resto da vida escolar;

- O segundo motivo revela a preocupação de se evitarem os equívocos cometidos por alguns Estados e Municípios brasileiros, quando no seu processo de reorganização do ensino, implantaram o regime e ciclos de forma generalizada, impedindo com isto, a possibilidade de um acompanhamento mais criterioso e, o que é pior, a necessária e indispensável formação dos profissionais da educação para a nova sistemática de organização do ensino;

Neste sentido, tais justificativas são reforçadas nas palavras de Melo Prais (apud PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p. 8)

[...] os desastrosos resultados dessas experiências acabaram por deixar os educadores, pais, alunos, comunidade acadêmica, imprensa, políticos e comunidades de modo geral, tensos, ansiosos, reticentes, indecisos e, sobretudo, resistentes quanto a este regime de organização escolar, que teoricamente demonstra ser o mais coerente com uma proposta democrática e inclusiva de educação.

Assim, diante de tais justificativas a Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SMEC resolve implantar de forma cautelosa e gradativa o regime de ciclo entendido como ciclo de formação, por compreender que é a proposta mais coerente com o compromisso da escola Cidadã Guaná. O documento expressa que essa nova forma de organização do ensino da rede municipal requer de todos os envolvidos no processo educativo, o planejamento e diretrizes para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, bem como assegura um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo e da infância, do qual fazem parte crianças de 06, 07, e 08 anos. Nesse sentido ressalta que,

O ciclo de formação ao exigir uma proposta mais global na redefinição de tempos e espaços escolares, compreendendo seus aspectos pedagógicos, administrativos e políticos – inclusive compreendendo a escola – numa visão freireana – de espaço contra-hegemonia – possui maiores possibilidades de ser entendido, sobretudo, pelos educadores, de forma positiva, e não como uma mera solução pedagógica para o desempenho escolar dos alunos, mas sim, como “um longo e necessário processo de resistência dos professores, alunos e pais à lógica excludente e seletiva da escola.” (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p. 9).

Assim, o CBAC e sua política curricular integram uma política maior definida com objetivo de construir uma escola pública democrática, de qualidade e de comunidade, nos contornos da educação cidadã de Paulo Freire. Nesta lógica, os objetivos específicos para o Ciclo Básico de Alfabetização estão expressos da seguinte forma:

- Garantir a implementação de uma escola aprendente, ética, alegre, prazerosa, curiosa, comprometida com a democracia e com a formação para o exercício da cidadania ativa e, ainda garantir acesso e permanência do aluno com sucesso na escola;
- Assegurar a todos os alunos, em fase de alfabetização, um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso garantir de forma ampla e significativa o domínio das competências básicas de alfabetização e o seu letramento;
- Iniciar o rompimento com a estrutura da lógica de organização escolar seriada, oferecendo uma formação que assegure, acima de tudo, ao aluno em fase de alfabetização, o direito à inclusão;
- Garantir maior flexibilidade na organização dos tempos e espaços escolares propiciando maior exercício de autonomia da definição de metodologias e recursos a serem utilizados no fazer pedagógico, com ênfase na ação formativa da educação;
- Respeitar as características desta etapa do desenvolvimento humano (infância) e os diferentes ritmos e estilos de aprendizagens apresentadas pelos alunos;
- Buscar o pleno desenvolvimento dos alunos nas suas dimensões: cognitiva, sócio-cultural, afetiva, moral, emocional e corpórea;
- Oportunizar 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;
- Assegurar às unidades escolares recursos financeiros, humanos e didático-pedagógicos para a execução de projetos de correção do fluxo escolar aos alunos com distorção idade/ciclo.

Prosseguindo na análise, o documento apresenta a nova estrutura que o Ensino Fundamental de nove anos passou a ter na Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande-MT:

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS								
ANOS INICIAIS			ANOS FINAIS					
CICLO	BÁSICO	DE	4º.	5º.	6º.	7º.	8º	9º.
ALFABETIZAÇÃO CIDADÃ			ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
06 A 08 ANOS			09 ANOS	10 ANOS	11 ANOS	12 ANOS	13 ANOS	14 ANOS

(PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p.28).

Neste ponto da proposta o documento destaca que a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã não é apenas um recurso metodológico-pedagógico ou uma medida administrativa – “cosmética” - mexendo apenas nos números, com intuito político de demonstrar a queda da evasão e da repetência, mas, uma proposta de ciclo que deve, sobretudo, ser entendida nas argumentações de Luiz Carlos de Freitas (2003) como uma “*estratégia política de resistência à lógica da escola convencional*” e como uma “*opção ética pelo entendimento da educação com um direito de cidadania*”, como apregoa Agneta Giusta (2000).

Ao fundamentar-se nessas razões, a proposta revela que o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã/CBAC pretende assegurar ao aluno de forma mais justa, o desenvolvimento da capacidade e do gosto de aprender, tendo como meios básicos, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo matemático e a garantia do início da compreensão do ambiente natural e social, das artes, dos valores em que se fundamentam a vida em sociedade, bem como o fortalecimento da identidade pessoal, dos vínculos de família e dos laços de solidariedade humana, situados no horizonte da igualdade. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p.29).

A constituição do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã está organizada da seguinte forma:

CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO CIDADÃ	
FASE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	AGRUPAMENTOS DOS ALUNOS NAS TURMAS
INFANCIA	TURMA: 06 A 07 ANOS TURMA: 07 A 08 ANOS TURMA: 08 ANOS

(PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p. 29).

Os critérios para a formação das turmas são: idade, desenvolvimento cognitivo, sócio-cultural e afetivo. Justifica estes critérios dizendo que eles supõem que os alunos terão mais facilidade na construção de suas identidades e de socialização, o que propicia a garantia de uma alfabetização funcional através de um processo histórico-cultural, que não se restringe à mera aquisição do código de leitura e escrita, mas, se preocupa com o desenvolvimento de um sujeito ativo, interagindo com diversas linguagens e apropriando-se dos conhecimentos científicos historicamente acumulados, utilizando-os na compreensão e transformação do meio onde se encontram inseridos. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p. 29).

E prossegue expressando que, ao agrupar os alunos de acordo com os critérios referidos, o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã quer proporcionar mais facilidade nas trocas socializantes e na construção das identidades dos seus alunos, isso porque, na prática, estão sendo considerados interesses, curiosidades e desejos próprios das idades que o integram. Revela ainda que o número de alunos matriculados em cada turma do ciclo deverá ser de 25 alunos.

O documento destaca que cada escola deverá elaborar sua proposta curricular pedagógica se orientando por este documento em análise, pelos Referenciais Curriculares da Escola Cidadã Guaná, pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no que diz respeito às crianças de 06 anos e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental referente à crianças de 07 a 08 anos.

Nos referenciais curriculares da Escola Cidadã Guaná: uma escola de comunidade, onde o currículo é,

[...] um fenômeno histórico, resultado de forças sociais, políticas, pedagógicas e culturais que expressam a organização dos saberes, vinculados à construção dos sujeitos. [...] concebido como um processo dinâmico, mutável, sujeito a inúmeras influências, aberto e flexível [...] (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p. 17).

Teoricamente é possível argumentar que esta proposta realça uma mistura entre várias formas de organização curricular. Entretanto, sob o ponto de vista da recontextualização e simultaneamente as recontextualizações pelos quais a política de ciclos e de currículo vem passando ao longo dos tempos e considerando que esta proposta foi uma produção que envolveu os atores escolares da rede, o texto reúne um conjunto de proposições que envolvem e inter-relacionam o referencial local (Projeto CBAC/SMEC/VG; Referencial da Escola Cidadã Guaná) e o nacional (PCNs e o Referencial Nacional da Educação Infantil). Um processo que indica ou revela evidências de uma produção onde os atores envolvidos

travaram negociações, disputas e acordos entre suas concepções, valores, experiências e interesses para dar corpo às expectativas da rede.

Nessa perspectiva, a literatura aponta que os PCNs e os outros referenciais nacionais - documentos produzidos no berço das políticas neoliberais- também incorporam vários discursos e vários aspectos de propostas curriculares desenvolvidas por movimentos de esquerda. Mesclam assim, vários conceitos e concepções, ainda que contraditórias e ambíguas, para dar sentido aos seus princípios educacionais.

No que se refere às orientações legais e estruturais da matriz curricular para o CBAC, o documento englobou entre outras, as seguintes orientações:

- O CBAC será constituído de três anos de 200 dias letivos, perfazendo um total de 600 dias letivos. Cada ano letivo deve garantir ao educando uma carga horária mínima equivalente a 800 horas, perfazendo ao final do Ciclo a carga horária total de 2400 horas.
- A base curricular do CBAC será organizada, em dimensão globalizada, intertransdisciplinar, através das áreas do conhecimento, dos saberes, das habilidades e dos procedimentos considerados necessários para o desenvolvimento pleno do educando. As áreas do conhecimento podem compreender: Linguagens, Ciências Naturais e Matemática e Ciências sociais e Humanas.
- Os temas transversais serão desenvolvidos nas temáticas trabalhadas intertransdisciplinarmente pela unidade escolar. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p.32).

Sobre estes aspectos legais compreendemos que há uma mistura entre a organização do ensino por séries e ciclo, pois ao mesmo tempo em que o documento destaca que o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã possui 600 dias letivos e 2400 horas, detalha os dias letivos anualmente numa tentativa de explicar ou estabelecer correspondências entre a seriação e o ciclo. Além disso, apresenta uma organização do ensino por áreas de conhecimento (Linguagens, Ciências Naturais e Matemática e Ciências sociais e Humanas) como um meio para desenvolver o trabalho intertransdisciplinar. Entretanto, busca nas influências nacionais, ou seja, os temas transversais, para fazer parte dos trabalhos com a intertransdisciplinaridade.

2.2.3 Educação escolar e sua base teórica

Com relação a sua base teórica sobre educação escolar, o texto evidencia os princípios da educação cidadã de Paulo Freire. Nesse sentido, no documento ressalta que a proposta tem por objetivo,

[...] a construção de uma cultura escolar humanizadora e transformadora, através da ampliação das vivências curriculares para além dos conteúdos disciplinares, da melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, da melhoria na aplicação dos recursos públicos e do aumento da equidade social. Tal proposta pretende alcançar esse objetivo desenvolvendo a capacidade de administração colegiada ou de gestão participativa tanto no âmbito da Secretaria de Educação como das escolas, criando condições para adequada construção de uma escola de nova qualidade: participativa, aprendente, prazerosa, mas, sobretudo humana e transformadora. [...] Queremos uma escola que propicie a experiência profunda e total da cidadania para todos [...] um trabalho realizado com gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, movimentando-se, melhorando. [...] Gente mais gente. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p.03, 19).

Dessa forma, a proposta afirma que o trabalho educativo da Rede Municipal de Várzea Grande-MT deve caminhar numa perspectiva democrática, humanizadora e transformadora de educação. E que a escola deve ampliar seu compromisso de ensinar para além dos conteúdos disciplinares. (Ibid., 2004, p. 17, 29) O que aponta uma perspectiva de ciclo e currículo voltada para o sucesso escolar e para a superação da exclusão dos estudantes. Nas argumentações presentes ainda podemos ressaltar,

[...] na escola de Ciclos de Várzea Grande deverá existir a preocupação em dar mais ênfase aos saberes ainda não valorizados pela escola tradicional, assim como, haverá possibilidades de se buscar modos diferentes de abordagens dos conteúdos da escola convencional e maior diversificação metodológica e material. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p. 14).

Integradas a essa perspectiva estão expostas as influências educacionais oriundas do Ministério da Educação/MEC (1995) para justificar a organização da política curricular do CBAC em Várzea Grande-MT. Esta influência está presente na argumentação onde se revela que o CBAC pretende,

[...] evitar as frequentes rupturas ou excessivas fragmentações do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo ao permitir que os professores adaptem a ação pedagógica aos diferentes tipos de aprendizagens dos alunos, sem, no entanto, perder a noção de aprendizagem referente ao período em questão. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p.14).

Nessa perspectiva, o documento expressa que a escola deve se organizar como espaço público de cultura viva, possibilitar aos alunos participar de forma criativa e crítica na elaboração pessoal e grupal da cultura de sua comunidade. Nela o aluno aprende conhecimentos, habilidades, comportamento, vivencia sentimentos, toma decisões, participa de ritos e celebrações; serão vistos como sujeitos cognitivos, afetivos e sociais na sua dimensão globalizadora (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p.17-18).

2.2.4 Fundamentos orientadores sobre o ensino por ciclos

Na exposição dos conceitos e concepções de ciclo que fundamentam o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã o documento ressalta a intenção de um ciclo de formação humana em que a escola se organiza num movimento flexível voltado para o sucesso dos educandos, nos seus diferentes níveis de desenvolvimento e a justifica primeiramente nas palavras de Wallon,

[...] a educação por ciclo se justifica, pelo fato de que a educação deve ser adaptada ao homem e não aos interesses particulares e transitórios da economia, da política nacional ou internacional. Das ideologias arraigadas em preconceitos, nacionalidades ou culturas. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p.14).

Nesse sentido expressa que a educação organizada em Ciclo deve promover a formação da comunicação através dos sistemas expressivos, movimentos, 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 das ciências naturais, sociais e humanas.

Ressaltando que o ciclo exige uma reconversão cultural da escola, com nova estrutura e novas concepções de currículo, de conhecimento, de avaliação, de gestão e de princípios de convivência, isso porque o ciclo não é tão-somente um ajuntamento de séries, e sim a organização a partir do desenvolvimento humano.

Atrelada às ideias de Wallon, encontramos a voz de Lima integrando-se aos pressupostos do CBAC da Rede Municipal, essa relação se evidencia na página 13 do documento com a seguinte redação ao fundamentar o CBAC [...] de acordo com Elvira Sousa Lima (2001):

A educação por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar que procura adequar o processo de escolarização às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, dar mais tempo para os mais fracos, mas sim, dar tempo adequado a todos”. É exatamente neste sentido que a Secretaria Municipal de Educação propõe para a Rede Municipal de ensino desenvolver o fazer pedagógico. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p.15-16).

Na articulação das ideias do Ciclo de Formação nos contornos da Escola Cidadã de Porto Alegre com as do CBAC da Rede Municipal, o documento evidencia nas palavras de Krug (2001) que na escola por ciclos de formação, “as crianças não aprendem ao serem reunidas por idade. As crianças constroem conhecimentos dependendo da qualidade da intervenção pedagógica que a escola lhes oportuniza, a partir do reconhecimento do seu desenvolvimento atual, de suas possibilidades de idade, de tempo para aprender, criando espaços educativos que atendam suas necessidades específicas, veiculando conhecimentos significativos.” (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p. 24). Entre outros argumentos encontrados no texto sobre a articulação do CBAC nos pressupostos de um Ciclo de Formação, citamos:

[...] No Ciclo de Alfabetização cidadã, a escola deverá também estar preocupada com a formação moral, social, afetiva e corporal dos alunos.

[...] o ciclo deve ser entendido como um longo e necessário processo de resistência dos professores, alunos e pais à lógica excludente e seletiva da escola. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p.9).

Entretanto ao definir que no final do CBAC haverá a retenção, ocorre uma interconexão entre o Ciclo de Formação e o Ciclo de Aprendizagem. Segundo Mainardes (2007) há uma diferença entre ciclos de formação e ciclos de aprendizagem. O autor argumenta que os programas de ciclo de aprendizagem propõem rupturas menos radicais no que se refere ao currículo, avaliação, metodologia e a organização dos grupos, a promoção dos baseiam-se na idade. Ao final de dois ou três anos de duração, os alunos que não atingiram os objetivos do ciclo podem ser reprovados.

A partir do final dos anos 1990, os textos de Phillippe Perrenoud tornaram-se referências para experiências de ciclos de aprendizagem. Para Perrenoud (2004, p. 61) os ciclos de aprendizagem por si só não suscitam situações de aprendizagem mais mobilizadoras ou com mais sentidos, por isso, além de implantar os ciclos é necessário aproveitar suas potencialidades como forma de organização do ensino, para construir espaços educativos favoráveis à aprendizagem e à formação dos alunos.

Já os ciclos de formação baseiam-se nas fases de desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência, adolescência) e propõem mudanças mais amplas no sistema de ensino e organização escolar. No ciclo de formação a escola deve se tornar, segundo Lima (2008),

[...] um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências cotidianas da criança e trazendo, necessariamente, conhecimentos novos, metodologias e áreas do conhecimento contemporâneas. O currículo se torna, assim um instrumento de formação humana. (LIMA, 2008, p.19).

Dessa forma, a autora salienta que os educadores necessitam adequar sua prática pedagógica às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

A parte onde os pressupostos de um Ciclo de Aprendizagem afloram no documento oficial pode ser compreendida mais explicitamente no momento em que definem que,

[...] No Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã o aluno deverá ter desenvolvido no âmbito da linguagem simbólica as habilidades de ler, escrever, produzir texto, interpretar, pesquisar e resolver problemas. [...] No final do 3º ano do Ciclo poderá o aluno ser retido. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p.35-36).

Ademais, o documento ressalta que devem ser rejeitadas as considerações que afirmam que a organização em Ciclo é a introdução da aprovação automática. Para justificar tais considerações ou para revelar que a promoção automática não é a intenção do CBAC na Rede Municipal de Ensino recorre-se ao alerta e esclarecimento de Neidson Rodrigues para dizer que considerar o ciclo como promoção automática é:

[...] um duplo erro sobre ciclos: o primeiro, é o relativo ao processo de aprovação/reprovação, que é próprio do regime seriado, pois, ao organizar o ensino de modo seqüencial e hierarquizado, institui-se o modelo propedêutico no seu funcionamento, onde uma etapa é pré-requisito e preparatória para seguinte. Quem não aprendeu deve aprender primeiro algo que será necessário para a etapa seguinte do conhecimento [...] Por outro lado, há, hoje, uma virulenta crítica à questão da qualidade da escola, pressupondo que a introdução dos ciclos que esteja influenciando para torná-la pior: quando o que se está buscando é justamente o contrário. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, P.15-16).

2.2.5 Os fundamentos psicológicos no CBAC

Quanto aos fundamentos psicológicos referentes ao desenvolvimento do educando e de aprendizagem, o documento caracteriza os alunos, que teoricamente fazem parte do CBAC,

em Henri Wallon, com seus estágios que marcam o desenvolvimento progressivo da criança, dando destaque para a categoria denominada Estágio Categorical. O estágio categorial é a etapa que começa a partir dos 06 anos e vai até chegar ao quinto estágio denominado estágio da adolescência.

Os estudos de Lima (2001, 2002) revelam que a proposta de Wallon sobre ciclos surge com a intenção de uma ressignificação do processo de aprender. Expõe que a proposta por ciclos de formação humana foi realizada por Wallon, no Plano Langevin-Wallon, e tinha como objetivo a reconstrução democrática da França, após a II Guerra Mundial. Através de uma ruptura com a escolarização clássica de transmissão enciclopédica de conhecimentos, ele propunha uma abertura para a formação do homem integrado na humanidade, através de uma educação nacional que tinha como objetivo servir tanto aos interesses da comunidade como a cada um de seus membros.

Entretanto, integrado às ideias de Wallon o documento traz Jean Piaget com o estágio pré-operacional e estágio das operações concretas e Vigotsky. Com base em Piaget, o documento revela que a criança que frequenta o CBAC (06 aos 08 anos) está transitando do estágio pré-operacional para o estágio das operações concretas. E nas palavras de Vigotsky (apud Projeto CBAC/SMEC/VG, 2004, p.27),

O desenvolvimento intelectual resulta da relação com o mundo que se compõe do processo de interações, das quais fornecem as condições para a atividade do pensamento que possibilitam o processo de construção da aprendizagem. Dentre essas interações que ocorrem no espaço escolar, as mais favoráveis para as aprendizagens significativas são as interações no trabalho cooperativo e coletivo, pois é nele que as crianças podem confrontar o seu ponto de vista [...]

A literatura aponta que com Piaget e Vigotsky no início do século XX, começaram a surgir outras bases para as práticas docentes. Enquanto Piaget preocupa-se com a compreensão do processo de desenvolvimento da inteligência, Vigotsky se preocupa com a origem das funções psicológicas superiores, ou seja, como o ser humano, desenvolve a linguagem, a atenção deliberada e a memória lógica, analisadas a partir do contexto histórico-cultural em que vive e das relações que estabelece com outros seres humanos. Para Wallon (apud LIMA, 2002, p.17):

[...] a emoção é a base sobre a qual se dá o desenvolvimento da inteligência. Ou seja, não há dicotomia entre emoção e razão no ser humano, nem há uma interferência negativa da emoção na racionalidade humana. Na verdade, elas são interdependentes. A formação do ser humano tem como elemento constituinte a emoção. Portanto, a aprendizagem em escola inclui, necessariamente, o aspecto emocional.

Segundo Lima (2002), Vigotsky amplia a discussão sobre a emoção, ao colocar a arte como a técnica social da emoção. E dizia que a escola é uma situação única na história do ser humano porque ela aloca tempo e espaço para a aquisição de instrumentos culturais que, de outra forma, não estariam acessíveis aos indivíduos e/ou não seriam adquiridos sem a mediação realizada por outro ser humano, ou seja, o indivíduo não adquire sozinho.

Piaget (1896 – 1980) dedicou suas pesquisas à compreensão da formação mental da criança e aos seus problemas epistemológicos. Sua compreensão sobre a inteligência, a equilíbrio das estruturas cognitivas, as operações lógicas, ao desenvolvimento da noção de número, de espaço e de tempo revolucionou a teoria da aprendizagem. Já Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934) revolucionou a psicologia a partir do estudo dos processos psicológicos humanos em seu contexto histórico-cultural. Para ele a psique é uma propriedade do homem como ser corporal e material e também é social. O descobrimento de suas particularidades deve ser buscado na história da humanidade e na história da sociedade.

Vigotsky (apud LIMA, 2001) dizia que a escola é situação única na história do ser humano porque ela aloca tempo e espaço para a aquisição de instrumentos culturais que, de outra forma, não estariam acessíveis aos indivíduos e/ou não seriam adquiridos sem a mediação realizada por outro ser humano (no caso o educador), ou seja, o indivíduo não os adquire sozinho.

A partir das posições apontadas na base de Wallon, Piaget e Vigotsky, o documento expressa que a organização da escola em ciclo é pedagogicamente funcional por corresponder melhor à evolução de aprendizagem da criança e prever avanços na aprendizagem de competências específicas, mediante a organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização, acompanhando as características dos educandos em suas diferentes idades e situação sócio-cultural. E defende que, à medida que os educandos chegam aos princípios e objetivos propostos para o Ciclo, suas vivências deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade.

2.2.6 Fundamentos para a alfabetização: vozes que se intercalam no ensino do ler e escrever

Com relação aos fundamentos para a alfabetização, os pressupostos numa relação com a política maior estão centrados nas ideias de Paulo Freire – Alfabetização é um ato político e emancipador. Estas ideias estão mescladas às concepções de Emilia Ferreiro com seus estudos e experiência na linha construtivista da psicogênese da língua escrita somados aos estudos de Ana Luisa Smolka (1989) que ressalta que a alfabetização não implica apenas aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco, envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica desde a sua gênese, a constituição de sentido.

Na literatura encontramos que Emília Ferreiro foi orientanda e colaboradora de Jean Piaget. Suas pesquisas em alfabetização demonstram o grande valor heurístico do construtivismo interacionista piagetiano para a compreensão dos processos de aquisição da leitura e da escrita e outros conteúdos que se imaginavam, até então, estritamente escolares. Para Ferreiro (apud Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/PROFA/MEC, 2001, p.08):

[...]as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. [...] é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

É possível argumentar que nesta política curricular do CBAC a voz que mais sobressai é a que aponta para uma organização da prática pedagógica e da alfabetização essencialmente voltada para as fases/níveis de desenvolvimento da escrita na base dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Encontramos ilustrações dessa compreensão nas páginas 54, 55 e 56, 57 e 58 ao descrever cada uma das fases do desenvolvimento da escrita na perspectiva da psicogênese (anexo), bem como fichas de acompanhamento da evolução da escrita para o trabalho do professor de sala (anexo) e outra para os serviços da Coordenação Pedagógica (anexo). E ainda podemos encontrar esses argumentos no seguinte trecho:

[...] Emília Ferreiro tem demonstrado como desde muito cedo a criança vai construindo uma concepção de escrita, e, compreendendo sua natureza como resultado de seu processo de desenvolvimento num mundo em que a escrita é presença constante. [...] Antes de iniciar o processo formal de alfabetização e mesmo durante o processo a criança convive com a escrita e a leitura, já tem conceito formado e informações sobre seu funcionamento, uma vez que ela vivencia socialmente seus usos, pela observação ou pela simulação. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p. 22).

Na leitura dos documentos oficiais e revistas pedagógicas da SMEC encontramos que os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) entraram com força no cenário educacional da rede Municipal de Várzea Grande-MT, através do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/PROFA/MEC no governo de Fernando Henrique Cardoso e que mais tarde foi recontextualizado, tornando um projeto de formação continuada para toda a rede de ensino, permanecendo com as bases na psicogênese da língua escrita acrescida de alguns novos elementos e critérios de participação. A partir dos estudos de Ferreiro, a psicogênese da língua escrita é uma linha pedagógica voltada para a tentativa de compreender como aprendem os que conseguem aprender a ler e escrever sem dificuldade e o que pensam sobre a escrita dos que ainda não se alfabetizaram. E tem como objetivo tentar explicar os processos e as formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e escrever. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.15) A criança é,

Um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 26).

Vale ainda ressaltar que as tradições piagetianas passaram a ter hegemonia nas propostas curriculares, enriquecidas pelas contribuições da sociolinguística, psicolinguística e do sócio-interacionismo Vygotskyano, pelos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a alfabetização. Elas “imprimiram novo rumo à abordagem da leitura e da escrita e foram a tal ponto endossadas pelas propostas de ciclo básico, que passaram a ser com ele identificadas.” (BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 213).

Entretanto, considerando a ideia da recontextualização, as ideias Ferreiro e Teberosky, ao circular pelo meio social e educacional, sofrem/sofreram inúmeros embates, interpretações, reinvenções e críticas. Assim, estão sujeitas a múltiplas interpretações e recontextualizações que podem contribuir ou não para melhorar a qualidade do processo de ensinar a ler e escrever na escola.

É relevante ressaltar que há muitos estudos na literatura que provocam reflexões sobre o construtivismo instaurado no campo educacional desde a década de 1980. Segundo

Popkewitz (apud SILVA, 1996), o construtivismo faz com que as distinções sociais se tornem invisíveis, através de uma linguagem que faz com que escolhas curriculares pareçam problema de raciocínio universal. [...] o construtivismo busca saber como o indivíduo conhece sem levar em conta a constituição social do conhecimento.

Nesse sentido, é possível argumentarmos que, entre consensos e dissensos sobre as múltiplas perspectivas para reformar o ensino, um ponto extremamente fundamental é termos clareza dos sentidos e significados que atribuímos à nossa ação educativa. Além disso, a reflexão e a problematização precisam orientar nossas interpretações e recontextualizações, sob o risco de se tornarem uma rotina só para cumprimento de um ritual pedagógico.

2.2.7 Ideias para orientar a proposta curricular da escola: o inter-relacionar de sentidos e intenções

No que se refere à proposta curricular para o CBAC, o documento externa que o currículo é produto de uma construção coletiva que prevê um trabalho voltado, de forma mais ampla, para o enfrentamento da séria questão do fracasso escolar, sobretudo, aquele relacionado com o não domínio dos códigos da leitura e da escrita e do raciocínio lógico matemático, a partir de uma perspectiva educacional na qual existe o respeito, o entendimento e a investigação sobre os processos sócio-cognitivos de produção do conhecimento pelos quais passa cada educando. Nesse sentido, propõe que a ação consciente dos educadores para a continuidade do desenvolvimento dos educandos desenvolva situações de aprendizagem que buscam a superação de suas dificuldades no decorrer do próprio ciclo.

Os educandos são sujeitos cognitivos, afetivos e sociais, sendo vistos na sua dimensão globalizadora, ampliando e organizando as suas experiências rumo à apropriação do conhecimento historicamente acumulado, numa perspectiva intertransdisciplinar. Assim o currículo deve estar,

[...] pautado numa perspectiva progressista e transformadora, buscando ressignificar as áreas do conhecimento, inter-relacionados com a diversidade cultural e a sociedade no seu sentido mais amplo. [...] um currículo que amplia o compromisso de todas as áreas do conhecimento, não só de desenvolver nos alunos as habilidades de ler, escrever e interpretar, produzir textos, resolver problemas e pesquisar, mas de trabalhar para além dos conteúdos disciplinares – saber ser, saber fazer, aprender a aprender e saber conviver. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p. 17).

O documento expõe fundamentos que misturam ensino crítico progressista e transformador, ensino por habilidades e os princípios da educação delineada no Relatório Jacques Delors (Pilares da Educação/UNESCO). E ainda, revela que o currículo e o conhecimento são para a escola duas ideias indissociáveis, pois têm a ver com o processo pelo qual o indivíduo adquire, assimila e constrói conhecimentos em um tipo particular de experiência proporcionada pela práxis da escola. E continua expressando que,

Entendemos também que a concepção de aprendizagem e de construção do conhecimento se dê numa relação dialética: entre sujeitos mediatizados pelo objeto, envolvendo meio e cultura, experiências sociais e elaboração de conhecimentos formais. [...] como diz Paulo Freire o conhecimento e a aprendizagem são da ordem do sujeito. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p. 17).

Continuando em seus pressupostos curriculares, o documento expressa a intenção de uma proposta na base dos processos culturais dos ensinamentos da Escola Plural de Belo Horizonte. Nesse sentido, descreve, na página 18, quatro eixos que consideram importantes, quando se almeja trabalhar um currículo como produção cultural. São eles:

1. Organizar a escola como espaço público de cultura viva, ou seja, propor um modelo de educação que viabilize sempre o processo de recriação ativa da cultura, possibilitando que o aluno possa, a partir da herança cultural da humanidade, participar de forma criativa e crítica na elaboração pessoal e grupal da cultura de sua comunidade.
2. Enxergar, como partes de um mesmo processo, as atividades ensino/aprendizagem e os conteúdos que as sustentam. Pensar o currículo como o conjunto de toda experiência que o aluno vivencia na escola [...]
3. Alargar a compreensão do que sejam os saberes escolares. Para isto é preciso ressignificar os conhecimentos já considerados como conteúdos escolares e dar status de conteúdos a outros, até então colocados à margem do processo escolar. Para isso é preciso que a escola trabalhe com o saber cotidiano, o saber estético e o saber científico como partes de um conjunto geral do conhecimento humano e não instâncias independentes e dicotomizadas.
4. Pensar na proposta curricular como um processo em construção e não como um documento acabado e pronto para ser cumprido. A proposta curricular transforma-se em uma proposta viva que ao mesmo tempo em que orienta é também orientada pelas experiências de todos os agentes que convivem na escola.

O conteúdo escolar nesta proposta é organizado a partir de uma pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade escolar, onde são buscadas questões-problemas reveladoras da contradição entre a realidade de vida da comunidade e da escola e o sonho a utopia projetada pela comunidade e pela escola:

A educação em ciclo deve promover a formação da comunicação através de sistemas expressivos, movimentos, atividade estética, como, dança teatro, mímica, desenho, grafismo; a linguagem enquanto sistema expressivo - literatura, poesia, etc. e o desenvolvimento da linguagem simbólica - a escrita, a linguagem matemática e as linguagens das ciências naturais, sociais e humanas. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p.15).

Dessa maneira, ressalta que a proposta de currículo apresentada não comunga com o currículo que se dá através de arrolamentos de conteúdos a serem transmitidos, mas de uma proposta clara de formação do indivíduo em que os conteúdos são encarados como elementos mediadores do desenvolvimento de habilidades e competências. Um processo que inclui não só o conhecimento formal, mas também as formas de atividades humanas inerentes à construção deste conhecimento que são a utilização dos sistemas expressivos e técnicas de pesquisa (observação, análise, comparação e síntese).

O conhecimento é apontado como uma construção coletiva, resultante histórica, produção social, abordando uma visão dinâmica da realidade, um instrumento de transformação e emancipação, bem como elemento de construção da autonomia do sujeito. E ainda, a partir do confronto com a seriação, aponta-se a importância de trabalhar para além dos conteúdos disciplinares e no desenvolvimento de habilidades e competências como propósitos claramente especificados no objetivo final do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã.

Sobre a abordagem metodológica para o currículo, o documento direciona para a tendência de um currículo integrado, interdisciplinar, globalizado. Nesse sentido, revela que a escola deverá ter bem claro o “continuum” no processo de ensino aprendizagem pelo qual passam os educandos, o planejamento e a prática pedagógica dos educadores. “Por isso toda proposta pedagógica deverá buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a construção de conhecimento e valores.” (PROJETO CBAC SMEC/VG, 2004, p. 21).

E para dar corpo a esse “continuum” nas ações, é expresso ainda que os profissionais devam trabalhar através de um coletivo pensante. O trabalho em colaboração é um poderoso aliado e a situação de real parceria certamente possibilita uma qualidade de conhecimento

superior, graças aos enriquecimentos resultantes de conflitos acerca da troca de pontos de vista e da ampliação do repertório de significados, de experiências e de informações, que não se poderiam conquistar sozinho. (PROJETO CBAC SMEC/VG, 2004, p. 21).

No que se refere às recomendações para organização do ensino em sala de aula o documento traz como sugestão: tema gerador, projetos, centro de interesse, eixos temáticos, atividades significativas, etc. Sobre esses modelos para organização do ensino a literatura mostra que o tema gerador é de uma educação politizadora, emancipadora, numa perspectiva de transformação, libertação. Para Corazza (1992),

[...] os temas geradores estão fincados na concepção de educação popular, embasada num projeto histórico, qual seja a construção de um novo coletivo social a partir das estruturas políticas e da organização social, que viabilize uma sociedade substancialmente democrática; no aporte construtivista-interacionista, alicerçado na teoria dialética do conhecimento e na concepção metodológica dialética que adota o paradigma da prática-teoria-prática (práxis) e a abordagem psicanalítica, filiada às palavras de Freud e Lacan, cujos efeitos se dão, fundamentalmente, no sentido de transformar nosso entendimento, nossa prática e nossa ética. (CORAZZA, 1992, p.34-35).

O trabalho por projeto aparece pautado no progressivismo de John Dewey recontextualizado pelos Referenciais Nacionais da Educação Infantil, uma vez que estes referenciais são apontados no documento oficial como subsídio para as ações das escolas.

A literatura aponta que trabalhar as crianças como crianças levando-se em conta o que é de interesse de as crianças aprenderem possui uma parte das ideias de John Dewey, um progressivista que lutou contra o ensino tradicional do ponto de vista memorístico eletista e religioso. O ato de educar para ele era uma atividade intencional, que, necessariamente, exigia um ambiente adequado, definido de acordo com sua especificidade, no qual se faria uso de materiais e métodos coerentemente escolhidos, de maneira que incentivasse o desenvolvimento infantil.

O Referencial Curricular Nacional para Educacional Infantil “justifica a prática de elaboração de projetos, no eixo temático “natureza e sociedade”, por ser considerada a forma de organização didática mais adequada para trabalhar, devido à natureza e à diversidade dos conteúdos que esse tema oferece.” (ALMEIDA, 2006, p. 61).

Sobre os eixos temáticos, eles encontram eco nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais curriculares nacionais surgem no berço do neoliberalismo e incorporam, segundo alguns estudos, vários discursos, vários conceitos e ideias de propostas curriculares desenvolvidas por partidos de esquerda. No

campo das complexidades, contradições e impasses que envolvem os Parâmetros Curriculares Nacionais, Canen e Grant (2001) reportando aos estudos presentes na literatura ressaltam que,

O excesso de prescrições nele contidas, bem como sua íntima ligação com o processo de avaliação nacional do desempenho dos alunos, dois fatores que podem representar indicadores de tendências de centralização, homogeneização e controle, disseminadas pelas políticas das agências internacionais, ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais estejam apresentados como “parâmetros”, “diretrizes curriculares”. [...] nos Parâmetros Curriculares a ênfase recai na aprendizagem individual e na construção do conhecimento dissociados do contexto sociocultural dos alunos e da sociedade em geral. Isso estaria de acordo com as principais prescrições dos documentos do Banco Mundial e Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, da Unesco). A valorização de um conhecimento instrumental para uma era moderna implica um cidadão abstrato, envolvendo propostas de estratégias pedagógicas que enfatizam habilidades cognitivas e excluem dimensões socioculturais mais amplas referentes a raça, gênero, classe social e pluralidade cultural. (CANEN; GRANT, 2001, p. 179).

Quanto à abordagem do centro de interesse, tem suas raízes nas ideias de Ovide Decroly. Ovide Decroly (1871-1932) foi médico, educador belga, e um dos propulsores da chamada “instituição educativa nova”, que rejeita os velhos métodos em favor de maior compreensão do ponto de vista da criança. A atividade infantil, sua percepção global e a necessidade de inserir a criança em seu meio natural são alguns dos princípios defendidos contra antigas regras, baseadas na visão do adulto em relação ao menor. A pedagogia de Decroly tem como base o interesse infantil, partindo principalmente de uma psicologia associativa: daí resulta a globalização, ou seja, a ordem perceptiva visual-verbal da atividade globalizadora. “Convém que o trabalho das crianças não seja uma simples cópia; é necessário que seja realmente a expressão de seu pensamento.” (ALMEIDA, 2006, p. 52). Para Ferreira e Teberosky (1991, p. 20) “Ovide Decroly reage contra os postulados do método sintético, acusando-o de mecanicista e postula que “no espírito infantil as visões de conjunto precedem a análise.””

Assim, os princípios de Paulo Freire orientadores gerais da política enfatizam a integração curricular envolvendo perspectivas de um currículo integrado, interdisciplinar e globalizado misturados a tendências e posturas pedagógicas voltadas para o ensino por competências e habilidades. O que revela uma mescla entre várias tendências que pode ser concebida como uma proposta de currículo crítico progressista mediado pelo ensino por competência e associado a tendências construtivistas, cujo objetivo maior é superar o fracasso escolar no processo de alfabetização de educandos, nos três primeiros anos do ensino fundamental.

2.2.8 Planejamento da ação curricular: a articulação docente

Quanto ao planejamento de ensino, o documento revela que deve ser sempre coletivo, participativo, onde as decisões e responsabilidades são sempre coletivas. O diálogo deve ser a estratégia por excelência, remetendo sempre à reflexão e à ação através dos chamados círculos de cultura que possibilitem a construção de novos conhecimentos. Estes argumentos são fundamentados no documento, nas palavras de Krug (2001),

[...] no ciclo os professores e professoras formam um coletivo, por isso a responsabilidade pela aprendizagem é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores e professoras individualmente. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p. 13).

Na política curricular do CBAC, o professor é o elemento fundamental que media e articula a prática social global e a experiência do aluno. É o orientador e provocador das intenções do sujeito com o mundo físico e social, oportunizando-lhes vivências e situações de trocas, propiciando, assim, maior autonomia e cooperação, aspectos básicos para a formação de um verdadeiro cidadão. Nesse sentido, expressa que aquele que ensina conheça a natureza e o potencial daquele que aprende. (Ibid., p.19).

O perfil do professor delineado no documento revela que ele deve ser professor efetivo da rede municipal; ser habilitado em nível superior/curso de pedagogia/habilitação em docência e ter experiência em classes de alfabetização de 02 anos no mínimo. Assim, em 10 itens são expressas suas atribuições no Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã. As atribuições também são relatadas para o Coordenador/Supervisor escolar, diretores escolares e Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Na literatura, os estudos sobre política de ciclo e de currículo que pretendem contrariar a lógica conservadora e excludente do ensino escolar, argumentam a favor de um professor:

[...] intelectual culturalmente orientado, cuja atuação política em prol da redução das situações de opressão se pautar pela crítica da própria prática, pela crítica das distintas manifestações culturais, bem como pela proposição de alternativas ao existente. (MOREIRA; MACEDO, 2001, p. 138-139).

Como subsídio para o desenvolvimento sócio-cultural dos educandos, o documento (p. 23) prescreve duas dimensões:

- O desencadeamento de processos pedagógicos que permitam aos alunos a expressão e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, motrizes, afetivas, expressivas, comunicativas e sociais;
- A priorização de conteúdos das disciplinas acadêmicas que estejam relacionadas aos problemas contemporâneos.

Nessa perspectiva, apresenta mais 20 eixos de referenciais¹³ que também poderão servir como referência para organizar a prática pedagógica:

- A utilização de várias formas de expressão;
- A percepção corporal;
- A exploração de diversos tipos de sons e ritmos;
- O contato com as produções artísticas nas diversas manifestações;
- A exploração de diversos tipos de materiais;
- A percepção e representação espacial;
- A explicitação e confronto de hipóteses e conceitos;
- As noções de permanência e mudanças, semelhanças e diferença;
- A noção de ecossistema;
- A valorização de sua linguagem;
- As variações dialetais;
- A função social da escrita;
- O contato com vários tipos de textos;
- A produção de textos em situações cotidianas;
- A construção do sistema alfabético de escrita;
- A função social da matemática;
- A construção da noção de número;
- O contato com varias formas de representação matemática.

O documento justifica estas prescrições, ainda que sob a forma de recomendações, expressando que são eixos utilizados com êxito na Escola Plural e que constituem apenas referências para o professor do CBAC orientar e escolher os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula.

¹³ Estes eixos foram utilizados pela Escola Plural e se constituem como orientadores para escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã. (p. 23-24)

Como abordamos no início da análise sobre o caráter prescritivo do documento é possível argumentar mais uma vez sua forte presença. Entretanto, do ponto de vista de Ball, Lopes e Mainardes esta política curricular, ao circular pelo contexto da escola, sofre múltiplas interpretações e recontextualizações que podem contribuir ou não para melhorar a qualidade do processo de alfabetização na Rede de Municipal de Ensino.

2.2.9 Avaliação da aprendizagem: o entrecruzamento de funções no limite de um ciclo básico

Quanto à avaliação da aprendizagem, deverá ser parte constitutiva do processo de formação do aluno e assume o papel epistemológico ligado ao currículo uma vez que os princípios adotados definem a própria relação com o conhecimento. Tem como finalidade “anteceder, acompanhar e suceder o trabalho da sala de aula e é o primeiro eixo a ser alterado em decorrência da implantação do CBAC, uma vez que a modificação do tempo escolar “desloca definitivamente o papel da avaliação tradicional, da avaliação que serve para determinar a progressão ou retenção, para uma dimensão formadora e dialógica.” (PROJETO CBAC/VG, 2004, p. 33-34).

As funções da avaliação são expressas como dialógica, formativa, diagnóstica, participativa e somativa. A função somativa da avaliação aparece ressignificada na sua função. Na argumentação que o documento expõe para sua permanência no processo, não há explicitamente a intenção de reprovação:

A função somativa acontece no final do trabalho, e não do período letivo, dando-nos uma dimensão do significado e da relevância do processo. Procura sempre ressaltar o aspecto qualitativo, no sentido de dimensionar com a maior objetividade possível, o estágio de desenvolvimento alcançado pelo aluno. O professor a utilizará, com o propósito de expressar sua atuação em um tempo pedagógico, para que possa repensar sua prática e dar um parecer sobre a aprendizagem dos alunos; em outras palavras o caráter somativo avaliará em um período pedagógico previsto. (PROJETO CBAC SMEC/VG, 2004, p.34).

Entretanto, apesar da tentativa de justificar a função somativa da avaliação sob uma nova perspectiva, sua face excludente é mantida, porém, deslocada para o final do Ciclo. Esta constatação fica explícita no documento ao referir-se que,

No final do 3º ano do Ciclo o aluno poderá ficar retido. A retenção só será efetivada após discussão, análise e avaliação do Conselho do Ciclo. A avaliação do aluno deverá levar em conta todo seu processo de desenvolvimento. (Ibidem, 2004, p.36)

A despeito dessa face excludente atribuída ao longo dos anos para a função somativa da avaliação, Fernandes e Freitas (2008, p. 21) alertam para o fato de que dependendo de como se faz uso das outras funções e dos princípios que adotamos sobre a função da educação escolar, tanto a avaliação somativa quanto a formativa pode levar a processos de exclusão e classificação. Nesse sentido, há também na literatura os autores que chamam a atenção para a face excludente e seletiva que o ensino por ciclo pode tomar.

Ainda com relação à avaliação, o documento apesar de expressar que o processo requer que sejam utilizados os mais variados instrumentos avaliativos e que estes instrumentos devem segundo Prais (apud Projeto CBAC/SMEC/VG, 2004) ser “adequados aos diferentes aspectos e especificidade do trabalho desenvolvido”, prescreve para toda a rede de ensino instrumentos de avaliação padronizados e ambivalentes, como: caderno de campo, Relatório Descritivo Bimestral de Aprendizagem do aluno, ficha de acompanhamento Mensal da evolução da Escrita e leitura do aluno, mapa demonstrativo global dos alunos/por conteúdos. (anexos).

A despeito de todos pressuporem “controle”, “regulação”, são instrumentos que possuem finalidades diferentes e atendem teoricamente às perspectivas e conceitos diferentes de avaliação. Por exemplo, a finalidade do caderno de campo e relatório descritivo revela uma dimensão processual, formativa e dialógica e as fichas de acompanhamento e mapa demonstrativo padronizadas para todo sistema revela uma forte tentativa de homogeneização, o que pode contribuir para se perder de vista a dimensão de processo de formação e desenvolvimento de cada criança.

Neste aspecto em análise também encontramos a criação do Conselho do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã/CBAC. Segundo o documento, o Conselho do CBAC deverá ser um momento especial de avaliação, para análise e tomada de decisão acerca de atividades didáticas, propostas para o processo de ensino/aprendizagem. O conselho do Ciclo é constituído pelos professores do CBAC, coordenador/supervisor escolar e pelo diretor escolar. Nele,

As dificuldades de aprendizagem dos alunos deverão ser discutidas, analisadas pelo Conselho do Ciclo, para tomada de decisão. Todos participantes do Conselho se envolverão na busca de estratégias para auxiliar os alunos a superar suas dificuldades. [...] deverá levar em conta os aspectos emocionais, afetivos e sociais de cada educando. As decisões tomadas e os resultados consensuais deverão estar

registrados em atas, sumulas ou relatório descritivo do Conselho, para serem organizadas em portfólio. (PROJETO CBAC SMEC/VG, 2004, p. 35).

A atribuição deste Conselho do Ciclo ainda é expressa na parte que aborda sobre a movimentação do aluno no ciclo no item III, da seguinte forma:

A promoção para o 4º ano do Ensino Fundamental dos alunos ainda com dificuldade de aprendizagem será de responsabilidade do Conselho do Ciclo. No final do 3º ano do Ciclo poderá o aluno ficar retido. Essa retenção só será efetivada após discussão, análise e avaliação do Conselho do Ciclo. A avaliação do aluno deverá levar em conta todo seu processo de desenvolvimento. (PROJETO CBAC SMEC/VG, 2004, p. 36).

Desta maneira, o Conselho do Ciclo além de ser uma instância que possibilita o trabalho coletivo é também o espaço máximo de decisão sobre a vida escolar dos educandos no final do CBAC. Estas considerações nos permitem argumentar que atualmente ninguém mais duvida que uma boa infraestrutura é imprescindível para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem escolar, mas não é suficiente, é preciso que os atores escolares que atuam principalmente no contexto das escolas estejam afinados e dispostos a alcançar através do trabalho coletivo as metas estabelecidas. Vale ainda ressaltar que o documento traz nos anexos um modelo de Súmula de Ata do Conselho do CBAC, para registro das reuniões. (anexo)

2.2.10 Condicionante necessário: o serviço de apoio pedagógico

Sobre o serviço de apoio à aprendizagem, o documento expressa que cada escola deve ter o professor específico de apoio para atender os educandos com dificuldades de aprendizagem bem como define que é um serviço cujo espaço precisa ser adequado e o atendimento com horário no contraturno.

Com relação ao espaço para a realização das aulas de apoio pedagógico na escola o documento traz as seguintes recomendações:

- As escolas que não dispõem de salas de aula para funcionar como sala de apoio poderá organizar-se em outros ambientes, como: bibliotecas, sala de direção, de coordenação ou de professor até que o Sistema possa fazer em toda a rede

as adequações necessárias, conforme metas n. 6 e 7 do Plano Municipal de Educação (Lei n.2635/2003)- Câmara do Ensino Fundamental.

- Meta 6: Construir gradativamente a partir da vigência deste plano, escola/salas de aula e outros ambientes, de acordo com a necessidade da demanda [...]
- Meta 7: Reformar, ampliar e adequar, em dois anos da vigência deste plano, escolas/salas de aula e outros ambientes, de acordo com a necessidade da demanda, com a participação do Estado e da União. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p. 39).

Para o serviço de apoio pedagógico, o documento apresenta várias prescrições sob a denominação de atribuições. São atribuições para os serviços de apoio pedagógico e critérios para funcionamento; para as ações e avaliação dos professores de apoio nas páginas 37, 38 e 39. Neste eixo temos que:

- A Secretaria Municipal de Educação e Cultura deverá instituir através de portaria, o serviço de apoio pedagógico para o CBAC;
- O perfil dos professores para trabalhar com o serviço;
- Procedimentos pedagógicos para os professores de apoio;
- Critérios para encaminhamento do aluno para o serviço de apoio;
- Número de alunos por turma;
- Atribuições do professor de apoio pedagógico e a avaliação de suas ações, etc.

Para avaliação do professor de apoio pedagógico o documento traz prescritos os aspectos que a ficha de avaliação deve contemplar. Ele expressa que a avaliação será bimestral e desenvolvida em dois momentos: no primeiro momento será na escola envolvendo além do professor de apoio, os professores regentes, o coordenador pedagógico e o diretor escolar. E no segundo momento será entre a escola e a equipe de acompanhamento do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A partir dos resultados destes dois momentos é que se tomam as decisões.

Há ainda que ressaltar que um dos critérios para a sala de apoio pedagógico revela que não devem participar das aulas de apoio pedagógico os alunos com 06 anos de idade, os alunos que estão iniciando sua vida escolar no ensino fundamental. Entretanto não explicitam as razões que levaram a esta decisão. Uma atitude que, à nossa compreensão, tem a ver com a concepção de que todas as dificuldades de aprendizagem escolar que a criança apresenta começam um ano depois de ingressar no ensino fundamental. Uma posição que expressa que

as dificuldades apresentadas pelas crianças são produzidas essencialmente dentro da escola e, conseqüentemente, os professores continuam sendo culpados pelo fenômeno da não aprendizagem.

Estas posturas, com as quais não comungamos, isolam a escola de outros contextos e negam os múltiplos condicionantes que interferem na aprendizagem de um ser humano, questões que envolvem ações para além dos muros da escola. Nas palavras de Soares (2006, p.21), no processo de alfabetização é preciso considerar, ainda, os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e da escrita.

Quanto ao professor de apoio pedagógico, o documento afirma que deverá promover uma ampla investigação sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno em seus múltiplos aspectos e, a partir disso, propor estratégia de atendimento educacional complementar integrada às atividades desenvolvidas na turma, proporcionar diferentes vivências visando ao resgate do aluno em todas as suas dimensões, registrar a frequência e seu desenvolvimento em relatório, utilizar material diversificado, participar dos conselhos de classe, reuniões pedagógicas e outras atribuições conforme projeto político pedagógico da escola. Deverá também estar em contato com os professores regentes do Ciclo, realizando um trabalho coletivo que favoreça o desenvolvimento global do educando.

Os alunos que, ao final do CBAC, não conseguirem alcançar os objetivos estabelecidos deverão receber uma atenção especial do serviço de apoio pedagógico, buscando superar no menor tempo possível as causas que estejam interferindo no processo de seu desenvolvimento e construção do conhecimento.

No que se refere às crianças especiais que freqüentam o CBAC o documento assinala que,

A classe especial será constituída em ambiente próprio e adequada ao processo de ensino e aprendizagem nas próprias escolas de ensino regular. [...] atenderá crianças que apresentarem deficiências síndromes ou dificuldades acentuadas de aprendizagem resultantes de problemas neurológicos comprovados por profissionais da saúde. O atendimento será transitório. Atendidas as necessidades básicas, nos aspectos cognitivos, motor e afetivo os alunos serão inclusos em turmas regulares para dar prosseguimento à sua vida escolar. (PROJETO CBAC SMEC/VG, 2004, p.40).

Assim, a escola deverá prever as adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos necessários à educação especial. O documento neste ponto ainda prescreve a sala de recursos,

Para auxiliar a aprendizagem das crianças especiais o documento (p.40-41) traz a necessidade da constituição da Sala de Recursos. Esta sala é o local que dispõe de equipamentos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do aluno que a frequenta, onde oferece a complementação do atendimento recebido em classes de ensino regular e em classes especiais. Neste sentido, são também delineados os objetivos desta sala bem como os critérios de organização e funcionamento.

2.2.11 Condicionante essencial: a formação continuada entre a liberdade e a prescrição

No que se refere à formação continuada, o documento revela também forte caráter prescritivo, uma vez que traz uma relação de nove conteúdos procedimentais e atitudinais que a Secretaria de Educação e Cultura deve prover para “ensinar” os professores do CBAC (p.22), sob a seguinte redação:

Cabe à Secretaria Municipal de Educação e Cultura a responsabilidade de preparar todo professor que alfabetiza crianças para:

- Olhar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos [...];
- Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos acreditando que todos são capazes de aprender;
- Reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- Utilizar conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades bem como as suas interações nas situações de parceria para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- Planejar atividades de alfabetização desafiadoras considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- Selecionar diferentes tipos de textos, que sejam apropriados para o trabalho;
- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico.

- Responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos.

Estes procedimentos para orientar o ensino dos professores revelam que a política curricular do CBAC integra à formação continuada os pressupostos de uma concepção de ensino voltado essencialmente para a racionalidade prática. O saber fazer sobrepõe os fundamentos teóricos essenciais para a compreensão de pressupostos que orientam a educação escolar.

Nesse sentido, compreendemos que revela o lado gerencial e técnica da proposta curricular, cujo método e objetivo são segundo Giroux (1988),

[...] legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. [...] A suposição teórica subjacente que orienta este tipo de pedagogia é a de que o comportamento dos professores precisa ser controlado, tornando-o comparável e previsível entre as diferentes escolas e populações de alunos. (GIROUX, 1988, p. 160).

Na visão de Pérez Gómez é um tipo de formação onde o professor aprende que,

[...] a atividade profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. No modelo de racionalidade dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. (PÉREZ GOMÉZ, 1992, p. 96, 97).

Os elementos contidos no documento que tenta homogeneizar a prática pedagógica entram em negociação com os próprios princípios que formam as bases da política, a educação cidadã de Paulo Freire. Para Freire (1996)

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (PROJETO CBAC SMEC/VG, 2004, p. 44).

E ainda sobre as prescrições da página 44, o documento expressa e estabelece os temas para a formação continuada a ser oferecida pela SMEC, sob a forma de “oficina pedagógica” com a seguinte redação:

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Várzea Grande-MT promoverá a formação continuada para todos os profissionais da educação que irão atuar no Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã/CBAC. A Formação dar-se-á através de oficinas pedagógicas com

encontros semanais, cursos mensais ou semestrais. As oficinas estarão abordando os temas sobre:

- Alfabetização e letramento/abordagem sócio-construtivista;
- Dificuldades de aprendizagem;
- Avaliação da aprendizagem, instrumentos técnicos e critérios;
- Conhecimento lógico matemático;
- Didática e metodologia de ensino;
- Produção textual/linguagem/linguística;
- Fundamentos e Princípios da educação (Piaget; Wallon);
- E outros que a necessidade da prática, por ventura, vier a apontar.

Apesar de as temáticas expressas serem amplas, no último item, ainda que muito sutil, o documento apresenta uma abertura para o estilo escrevível, ou seja, abre espaço para que cada escola ou grupo de atores escolares participem da organização de sua própria formação.

Esta abertura também aparece no momento em que o documento relata que, a continuidade dos estudos oferecidos pela Secretaria de Educação e Cultura “deverá ser realizada nas Unidades Escolares, sob a organização e orientação do coordenador pedagógico/supervisor escolar nas horas atividades”. (PROJETO CBAC SMEC/VG, 2004, p. 44).

Nos estudos de Elvira Sousa Lima, uma das referências dos fundamentos de um ciclo de formação presente nesta política curricular, a formação do professor é mais uma dimensão importante da educação por ciclos. O educador é visto como um ser em desenvolvimento. Para ela,

As propostas de educação para a formação humana trazem incorporada uma concepção nova de formação continuada do educador, entendendo-o como sujeito da cultura, com função específica de promover o desenvolvimento humano através da aprendizagem, bem como de participar no processo de constituição da identidade e do indivíduo como ator social. (LIMA, 2002, p. 27-28).

Na literatura, Nóvoa (apud REVISTA NOVA ESCOLA, 2008, p. 30) salienta que é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Que Universidades, especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento profissional.

As perspectivas apontadas no documento para a formação continuada revelam mesclas entre a formação voltada para o treinamento que não privilegiam a construção da autonomia do professor para gerir sua própria formação, apresentando programas com temáticas previamente elaboradas e a formação que possibilita o desenvolvimento de um profissional intelectual, “capaz de atuar crítica e politicamente sobre sua realidade, o que demanda uma reflexão sobre sua prática.” (MOREIRA; MACEDO, 2001, p.138). Enfim são mesclas entre tendências que não podem ser vistas na contradição, mas como uma forma de negociação, inter-relações que ocorrem por processo de recontextualização e que podem ou não funcionar.

2.2.12 Classe de aceleração: corrigindo desvios

Outro indicador de análise para organização e estruturação do ensino nas escolas está a Classe de Aceleração. Ela aparece como uma forma de corrigir o fluxo escolar para alunos defasados idade/ano. O documento revela que em cumprimento ao que determina o Plano Municipal de Educação – Lei nº.2535/03, o Sistema Municipal de Ensino cria as turmas de aceleração no ensino fundamental da Rede. Essa turma será mais um espaço pedagógico na estrutura da escola, para contribuir com a aprendizagem e a formação dos alunos que foram vítimas de uma vida marcada por dificuldades de diferentes naturezas e por inúmeros insucessos na vida escolar.

A classe de aceleração será formada depois do CBAC, por entenderem que os alunos só terão condições de acelerar a aprendizagem, se desenvolverem as habilidades de ler, escrever, produzir textos, interpretar, resolver problemas e pesquisar. O trabalho pedagógico a ser desenvolvido, precisa ser dinâmico diversificado e desafiador, não se admitindo o uso de exercícios monótonos e repetitivos. A preocupação dos professores deverá ir além do desenvolvimento cognitivo, mas envolver também a afetividade, solidariedade, o trabalho em grupo e a auto-estima.

O critério que justifica ser a classe de aceleração organizada depois do CBAC, é que o aluno, mesmo defasado em idade/ciclo, tem o direito de frequentar para desenvolver as habilidades básicas e imprescindíveis para prosseguir sua trajetória escolar e/ou corrigir sua defasagem escolar com sucesso.

As diretrizes para a organização desta turma são apresentadas no seguinte quadro:

TURMAS DE ACELERAÇÃO		
PERCURSO DOS ALUNOS		
ANO DE ORIGEM	FAIXA ETÁRIA	ANO DE DESTINO
4°. ANO	10	5°. ANO
	11	6°. ANO
	12	7°. ANO
	13	8°. ANO
	14 OU MAIS	9°. ANO
5°. ANO	11	6°. ANO
	12	7°. ANO
	13	8°. ANO
	14 OU MAIS	9°. ANO
6°. ANO	12	7°. ANO
	13	8°. ANO
	14 OU MAIS	9°. ANO
7° ANO	13	8°. ANO
	14 OU MAIS	9°. ANO

Dentre outras diretrizes estão as que expressam que as turmas serão compostas por no máximo 25 alunos; que as unidades escolares próximas podem negociar quem organiza a sala de aceleração; que o projeto e o programa para o trabalho pedagógico devem ser organizados pelas escolas com orientação e supervisão da SMEC.

2.2.13 A avaliação institucional da política curricular do ciclo básico de alfabetização cidadã

No que se refere à avaliação institucional do CBAC na Rede Municipal de Ensino, o documento revela que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, ao planejar e desencadear o processo na rede de ensino deve estar atenta à modalidade de avaliação que contemple os princípios da Escola Cidadã Guaná: uma escola de comunidade, ou seja, atenta aos propósitos da política educacional assumida pelo Município de:

Uma escola Cidadã é aquele que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Uma escola que lutando para ser ela mesma, luta para que os educandos – educadores também sejam eles mesmos. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (PROJETO CBAC SMEC/VG, 2004, p. 44).

Nesse contexto, o documento expõe como objetivos básicos da avaliação institucional:

- Comparar os referenciais propostos com a situação real, tal qual se apresenta no momento da avaliação;
- Levantar e analisar a opinião dos diferentes agentes do Sistema Municipal de Ensino acerca do CBAC;
- Identificar discrepâncias e/ou acomodações e reorganizações no processo de implantação do CBAC;
- Levantar hipóteses sobre o que se apresenta como obstáculo à execução e institucionalização do planejado e obtenção dos resultados previstos;
- Identificar fatores que favorecem e que dificultam o bom desempenho dos alunos;
- Obter indicadores que fundamentam o processo em sua sequência;
- Tomar decisões acerca dos dados coletados.

E destaca que o processo será desencadeado a partir dos três momentos:

1. Primeiro momento: A SMEC promoverá um fórum com professores do CBAC, coordenadores pedagógicos/supervisores escolares, diretores e representantes de cada setor da secretaria com o propósito de analisar e discutir todas as ações desenvolvidas, bem como propor medidas para superação das dificuldades encontradas ou para enriquecimento dos acertos e descobertas. A organização deste fórum será de responsabilidade da equipe pedagógica e administrativa da SMEC.
2. Segundo momento: Aplicação de questionários para mostras representativas de pais dos alunos do CBAC, com o propósito de coletar a opinião destes acerca da aprendizagem dos filhos no CBAC. Estes questionários serão elaborados e analisados por uma comissão de avaliação formada por técnicos da equipe pedagógica da SMEC, representantes de professores do CBAC, representantes de coordenadores/supervisores escolares e de diretores da rede municipal de ensino. Esta comissão terá no máximo 12 representantes, devendo ser indicados por ela quatro de seus integrantes para sistematizarem o relatório final.

3. E no terceiro momento: A SMEC promoverá encontros de grupos focais e de alunos para levantar com eles, as vantagens e desvantagens do CBAC. Esses grupos focais poderão ser trabalhados por uma equipe da Assessoria/coordenadoria pedagógica da SMEC ou por um especialista contratado, caso se entenda necessário. Deste grupo focal também deverá sair um relatório. A finalidade deste trabalho é coletar maiores informações relativas ao desempenho dos alunos do CBAC.

Esses três momentos serão analisados e discutidos pela comissão de avaliação formada no segundo momento, com representantes também do Conselho Municipal de Educação. Os resultados serão divulgados para todas as unidades escolares, sindicatos, órgãos governamentais e não governamentais e organizados em portfólio para arquivo e consulta, quando necessário.

E, após três anos de implantação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã/CBAC a Secretaria Municipal de Educação e Cultura promoverá uma Conferência Municipal de Educação para avaliar os trabalhos desenvolvidos, bem como os resultados obtidos no CBAC, para tomada de decisões sobre a implantação ou não dos demais ciclos que complementarizam o ensino fundamental e ainda para correção dos rumos do CBAC.

A partir de nossa compreensão, mesmo influenciado por várias concepções sobre avaliação, o grupo produtor (sistematizador) desta política, ao interpretar as necessidades de um ensino organizado por ciclo no que diz respeito à avaliação, procura expressar para a avaliação um processo participativo, diagnóstico, dialógico e formativo e como prestação de contas (*accountability*).

Em suma, na bibliografia do Projeto de Reorganização do Ensino Fundamental e Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã podemos **constatar as ideias** de Andrea Krug (2001), Elvira Sousa Lima (2001, 2002), Phillippe Perrenoud (2004), Luiz Carlos de Freitas (2003), Maria de Lourdes de Melo Prais e Maria Elida Silva (1999), Maria de Lourdes Melo Paris (2004) Secretaria de Estado de Mato Grosso – Escola Ciclada (2000) e Aceleração, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre: Ciclo de Formação proposta político-pedagógica e Turmas de Progressão (1999) e Maria da Graça Abreu e Escola Plural: proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal (1995) abordando sobre o ensino por ciclos. E autores da área da alfabetização como Ana Teberosky e Beatriz Cardoso (1993), Ana Luzia Bustamant Smolka (1989), Material de Alfabetização do PROFA (programa de Formação de Professores Alfabetizadores do MEC, Referenciais curriculares do MEC de Educação Infantil

e Ensino Fundamental), Diretrizes nacionais para a educação Especial MEC (2001). Na área da avaliação Jussara Hoffman (2001), Vasco Moreto (2001), Jansen Felipe da Silva (2003), Vitor Paro (Reprovação Escolar) (2001), José Eustáquio Romão (2003), Ilza Martins Sant'Anna (1995) e Clariza Sousa Prado. E ainda encontramos Celso Antunes (2002), Luiza Helena Christov *et al* (2002), Luria (1987) abordando sobre Vigotsky, Neidson Rodrigues, o Plano Municipal de Educação de Várzea Grande e o documento dos caminhos percorridos na construção da Escola Cidadã Guaná: uma escola de comunidade: política educacional do Município.

2.2.14 Um comentário provisório

A partir da análise aqui desenvolvida, podemos inferir que, a Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande-MT, possui uma política curricular oficial para o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã na perspectiva curricular crítica progressista, com abordagem construtivista mesclada às perspectivas de uma política orientada por habilidades e competências, abrangendo as influências dos pressupostos da UNESCO - Pilares da Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Nacionais da Educação Infantil. E ainda com nuances da pedagogia crítico social dos conteúdos de Neidson Rodrigues.

Estes aspectos encontraram-se expostos no documento nas seguintes citações:

Do ponto de vista dos conteúdos, diz Neidson Rodrigues “não se estará a inventar novos conhecimentos e habilidades. O que há de novo refere-se ao sentido que se dá aos conhecimentos, quando eles não são tomados como princípio e fim da educação, mas como mediadores na formação dos alunos.” [...] Um currículo que amplia o compromisso de todas as áreas do conhecimento, não só de desenvolver as habilidades de ler e escrever, interpretar, produzir textos e pesquisar, mas de trabalhar para além dos conteúdos disciplinares - Saber Ser, Saber Fazer, Aprender a Aprender e Saber Conviver. [...] O conteúdo escolar é organizado a partir de uma pesquisa socio-antropológica realizada na comunidade escolar, onde são buscadas questões-problemas reveladoras da contradição entre a realidade de vida da comunidade da escola e o sonho e a utopia projetados pela comunidade e pela escola [...] no final do ciclo básico de alfabetização o aluno deverá ter desenvolvido as habilidades e ler, escrever, interpretar, resolver problemas e pesquisar. (PROJETO CBAC/VG, 2004, p.14, 17 e 18).

Estes argumentos são dados que também nos levam a “compreender que o que mais se destaca numa escola organizada por ciclo é sua postura de inquieta e conflituosa, uma vez que, são postos em questionamento a forma de avaliar a maneira de entender o conhecimento, a didática utilizada, a organização dos tempos e espaços” (FERNANDES, C., 2005, p.79). A

política curricular é, assim uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares. (LOPES, 2006, p.39).

Nesse sentido, as formulações teóricas que nos orientam nesta pesquisa nos levam provisoriamente a concluir que, este texto ao circular pelo contexto da prática das escolas algumas vozes serão mais ouvidas que outras e que existirão reinterpretações e resistências que poderão ou não contribuir para que o ensino por Ciclo Básico de Alfabetização ganhe novas conceituações e melhore ou não a qualidade da aprendizagem dos educandos da Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande-MT.

2.3 O documento final da conferência municipal de educação da I avaliação institucional do ciclo básico de alfabetização cidadã

Nenhuma corrente política nega que a busca por diferentes alternativas para reformar o ensino e ressignificar o que se ensina e aprende na escola tem sua origem histórica. Assim, também é a avaliação que historicamente tem servido para vários interesses e apresentam diferentes perspectivas e funções.

Para Fernandes e Freitas (2008, p. 38), muito do que o professor consegue ou não em seu local de trabalho depende de fatores que estão presentes no âmbito da escola e do sistema de ensino. Estes fatores precisam igualmente ser avaliados como parte integrante da explicação das conquistas e fracassos que possam ocorrer no âmbito da sala de aula. A avaliação institucional é também uma forma de permitir a melhor organização do coletivo da escola com vistas a uma gestão mais democrática e participativa que permita à coletividade entender quais os pontos fortes e os fracos daquela organização escolar, bem como mobilizar, criar e propor alternativas aos problemas.

Segundo estes autores, os resultados das avaliações externas devem ser amplamente divulgados e debatidos nas escolas, redes, meios de comunicação para que, de fato, se tornem um instrumento de democratização do sistema educacional brasileiro. (2008, p.39). E ainda, o apoio às escolas pelos órgãos intermediários e centrais das redes de ensino, por meio de uma sistemática de acompanhamento e avaliação das iniciativas em curso, torna-se, portanto, fundamental para dar sustentação a uma inovação educacional desse porte. (BARRETO, 2005, p. 684).

Uma avaliação institucional, conforme estudos presentes na literatura envolvem em grande medida avaliar a própria escola e o próprio órgão da administração central, neste caso, as próprias ações desencadeadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura para oferecer os mecanismos necessários para a reorientação do ensino.

Na Rede Municipal de Ensino a Política Curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã expressa que a avaliação institucional do CBAC deve ser planejada e operacionalizada a partir dos seguintes objetivos:

1. Comparar os referenciais propostos com a situação real, tal qual se apresenta no momento da avaliação;
2. Levantar e analisar a opinião dos diferentes agentes do Sistema Municipal de Ensino acerca do CBAC;
3. Identificar discrepâncias e/ou acomodações e reorganizações no processo de implantação do CBAC;
4. Levantar hipóteses sobre o que se apresenta como obstáculo à execução e institucionalização do planejado e obtenção dos resultados previstos;
5. Identificar fatores que favorecem e que dificultam o bom desempenho dos alunos;
6. Obter indicadores que fundamentam o processo em sua sequência;
7. Tomar decisões acerca dos dados coletados.

Atrelados aos objetivos acima citados, o Projeto do CBAC/SMEC/VG recomenda três momentos interdependentes para realização da avaliação institucional (ver pg. 106 e 107 desta dissertação).

A despeito do que expressa o projeto oficial do CBAC, o “Documento Final da Conferência Municipal de Educação: I Avaliação Institucional do CBAC” revela que o processo ocorreu nos dias 17 e 18 de Dezembro de 2007. O encontro sob a coordenação geral da Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SMEC contou com a participação de representantes das 60 (sessenta) Unidades escolares da rede, representantes do Sindicato dos Trabalhadores da Educação, Conselheiros Municipais de Educação, Secretário de Educação de Várzea Grande, Secretária de Educação de Chapada dos Guimarães, Assessores e Coordenadores da Secretaria Municipal de Educação de Várzea Grande.

Relata o documento que no primeiro dia no período matutino houve a abertura oficial do evento com apresentação cultural de alunos da Rede Municipal e a análise e aprovação do regimento da Conferência. Houve ainda duas palestras abordando a temática sobre Ciclos. A primeira palestra com a temática "Escola Ciclada no Contexto Nacional" foi proferida pela Professora MS. Mabel S. M. Weimer e a segunda com o tema "O Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã em Várzea Grande" palestrado pela Coordenadora Pedagógica do Município Ivânia Pereira Midon.

No período vespertino do dia 17 de dezembro foram apresentados os relatórios parciais das avaliações realizadas anteriormente pela SMEC e explanação do processo que deflagrou a avaliação institucional, conforme documento oficial do CBAC, revelando a forma como se deu a formação da Comissão de Avaliação. A comissão de avaliação foi formada em 22 de outubro de 2007 e foi composta por representantes de professores do CBAC, técnicos da SMEC, Coordenadores/Supervisores Pedagógicos e diretores, formando um total de doze componentes, conforme expressa o projeto oficial do CBAC.

Os critérios para avaliação tiveram como parâmetros básicos os 07 objetivos previstos no Projeto de Reorganização do ensino Fundamental e Implantação do CBAC, na parte em que trata da avaliação institucional do CBAC. Os registros ainda revelam que os instrumentos utilizados para coletar dados foram: questionários com questões objetivas e de múltiplas escolhas que foram respondidos por alunos, pais, professores, coordenadores/supervisores escolares, secretários escolares, diretores e conselho consultivo e deliberativo escolar/CCDE e provas aplicadas a 30% dos alunos do último ano no CBAC.

Entretanto apesar do projeto do CBAC não expressar aplicação de provas para avaliação institucional do CBAC, os relatos deste documento mostram que as provas tiveram o objetivo de avaliar habilidades referentes à leitura e matemática. Os referenciais para organização dos conteúdos e competências da prova foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Caderno de Campo e o documento intitulado "Fundamental para o Ensino Fundamental." E as questões abordadas na prova foram as que o grupo responsável pelo processo entendeu serem as mais relevantes.

Após todos estes processos, há no documento registro de que houve debates e muitas discussões e, a partir daí, foram formados os Grupos de trabalhos (G.T.s.) para analisar e discutir sobre os dados coletados pelos questionários e elaborar propostas de diretrizes e/ou recomendações de ações para o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã para os anos subsequentes. Para a conferência os objetivos foram redimensionados no Regimento Interno e organizados em quatro grandes eixos temáticos que foram os pontos avaliados pelos

participantes. O primeiro eixo foi denominado “Referenciais teóricos do Projeto de Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã” (PROJETO CBAC), na Rede Municipal de Ensino. No segundo eixo foram apontados os “pontos positivos na implantação do CBAC para o desempenho dos alunos.” No terceiro eixo são apresentados os “aspectos negativos na implantação do CBAC e que interferiram no desempenho dos alunos e propostas de superação.” E por último, o quarto eixo, foi intitulado “Indicadores do Processo de Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã na Rede Municipal de Ensino.”

Nesse contexto, após debates, indicações, contrapropostas, contestações e defesas a favor e contra quanto aos aspectos abordados e dados coletados, o documento revela que os grupos de trabalho chegaram às conclusões que apontam desde pontos positivos e negativos à propostas de superação e de decisões.

Como resultados, ainda que o documento apresente algumas confusões, dá para perceber que os pontos positivos do trabalho escolar com CBAC foram: a forma como o processo pedagógico é descrito no Projeto Político Pedagógico das escolas, onde apontam os alunos como sujeitos ativos e interativos em seus processos de conhecimento, respeitando a proposta do CBAC; a implantação do Conselho do CBAC que acompanha o trabalho dos professores e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; as sugestões para a organização de conteúdos e escolha de metodologias adequadas que contribuem para sanar as dificuldades; a retenção do aluno somente no último ano do ciclo; a garantia para todos os alunos e a cada um do direito de aprender; a organização de situações didáticas de aprendizagem que atende a diversidade dos educandos; a padronização dos conteúdos, metodologias e instrumentos avaliativos; a melhoria do conhecimento sobre os métodos de alfabetização e a ampliação das atenções voltadas para os problemas de alfabetização; a melhoria na qualidade da aprendizagem da leitura e o monitoramento mensal dos diagnósticos de leitura e escrita.

Com relação aos pontos negativos que na visão dos conferencistas contribuíram para a não aprendizagem dos alunos foram: a não implantação da sala de apoio e de recursos nas Escolas, conforme prevê o Projeto de Implantação do CBAC p. 37-39; o não cumprimento das metas 06 e 07 do PME (Plano Municipal de Educação) que preconiza construção, reformas e adequação de escolas/salas para o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem; o número insuficiente de técnicos capacitados e com perfil de formador, para atender às Unidades escolares, o que resultou na falta de acompanhamento sistemático da SMEC. Desconsiderando assim o que preconiza o Projeto do Ciclo como atribuição da Secretaria, p. 43.

Outros pontos que aparecem como negativos são: a rotatividade de professores por causa da resistência dos professores efetivos em assumir o ciclo; o número insuficiente de professores itinerantes que atuaram no atendimento de alunos inclusos; o apego à concepção de que se garante a aprendizagem através da reprovação; a discrepância entre os dados constatados na avaliação de leitura e os referentes a habilidades de produção textual. No que se referem à discrepância os relatos revelam que o índice de acertos nas questões de leitura foi superior ao índice de habilidades de produção textual dos alunos. O que demonstra que é preciso discutir e melhorar o processo de ensino da escrita, da produção textual.

Assim, apesar destes problemas ou pontos negativos não estarem ligados exclusivamente ao ensino por ciclo, mas por fazerem parte da cultura escolar do ensino seriado, precisam ser considerados como aspectos para refletir e buscar meios de superá-los ou melhorá-los.

Dessa forma, os conferencistas chegaram as seguintes conclusões: é preciso criar política de educação para o CBAC enfatizando a reestruturação curricular (maior investimento, envolvimento, compromisso maior dos gestores); é preciso realizar a formação continuada sobre os pressupostos teóricos que fundamentam o ciclo; promover a divulgação das vantagens oferecidas por esse sistema de organização escolar para que as divergências de assimilação referentes ao conceito de ciclo de formação detectada entre os diferentes segmentos escolares, principalmente na comunidade externa (pais) sejam minimizadas; há necessidade de reelaborar o documento “fundamental para o Ensino Fundamental”, padronizando os descritores de habilidades e competências (perfil de entrada e saída); há ainda a necessidade de realizar a capacitação para os professores de apoio sobre a teoria psicogênese que orienta as ações pedagógicas do CBAC.

E ainda expressam que também se faz necessário: criar centro de formação adequado para a formação continuada dos trabalhadores da educação envolvidos no Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã; oferecer cursos para orientação quanto à elaboração de uma proposta pedagógica para alunos com necessidades educacionais especiais; realizar levantamento da situação escolar quanto aos espaços, materiais e equipamentos para reorganização e melhoria (sala de apoio e recursos), previsto no Projeto de Reorganização do Ensino Fundamental e Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã, e nas metas 6 e 7 do Plano Municipal de Educação, ainda não implementadas.

Expressam ainda que há necessidade de garantir recursos financeiros para a aquisição de materiais didático-pedagógicos às unidades escolares que elaborarem projetos de incentivo à leitura; ampliar o atendimento de itinerância, enquanto ocorre o processo de implantação da

sala de recursos aos alunos inclusos, organizadas em pólos ou nas EMEBs (Escolas Municipais de Educação Básica), cumprindo a real finalidade de atender os alunos com necessidades educacionais especiais bem como criar centro de atendimento terapêutico especializado para acompanhamento imediato dos alunos inclusos.

E como decisão final da plenária, no quarto eixo intitulado “Indicadores do Processo de Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã na Rede Municipal de Ensino” os registros expressam que devem permanecer inalterados: o tempo previsto para a realização dos fóruns e conferências e a estrutura de organização do ensino da Rede Municipal. Ressaltando que as ações não executadas precisam ser cumpridas.

2.3.1 Comentando alguns pontos à luz da política curricular oficial do CBAC/SMEC/VG

De acordo com o “Projeto de Reorganização do Ensino Fundamental e Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã/ PROJETO CBAC/SMEC/VG”, para se chegar à realização da Conferência Municipal de Educação para a avaliação institucional do CBAC a Secretaria de Educação e Cultura deveria organizar três momentos para coleta de dados, discussões e estudos. No entanto com a leitura e análise do relatório foi possível constatar que, apesar de trazer registro no último eixo dizendo que “*o tempo revisto para realização dos fóruns de discussões e conferência permanece sem alteração*”, não há indícios da realização do fórum de discussão previsto para o primeiro momento da avaliação institucional. Muito menos registro da realização dos encontros com grupos focais previstos para o terceiro momento com alunos para levantar com eles, as vantagens e desvantagens do CBAC.

Com relação às provas aplicadas aos alunos do último ano do CBAC há que ressaltar que o projeto oficial do CBAC não traz explicitamente como instrumento para o processo de avaliação institucional, muito menos expressa que a prova deve “avaliar” apenas habilidades de leitura e conceitos matemáticos dos alunos do último ano do CBAC. Este instrumento é introduzido no projeto oficial pelo contexto da prática dos profissionais que acompanham e coordenam o CBAC no âmbito da Secretaria Municipal de Educação com anuência dos atores escolares que atuam nos contextos das escolas.

Sobre os conteúdos previstos para o trabalho no CBAC, o Projeto do CBAC diz que a leitura e escrita devem permear todas as áreas do conhecimento trabalhados no CBAC recomendando para isso a organização metodológica e legal do currículo o ensino por áreas

de conhecimento: Linguagem, Ciências naturais e matemática e Ciências humanas e sociais. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p. 32). Nesse sentido, o ensino no CBAC “pretende assegurar ao aluno, de forma mais justa, o desenvolvimento da capacidade e do gosto de aprender, tendo como meios básicos, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo matemático e a garantia do início da compreensão do ambiente natural e social, das artes, dos valores em que se fundamentam a sociedade, bem como o fortalecimento da identidade pessoal, dos vínculos de família e dos laços de solidariedade humana.” (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p. 29).

Assim, a despeito destas considerações presentes no projeto oficial, a voz mais ouvida no momento da avaliação institucional pelos profissionais envolvidos para a elaboração das provas foi a leitura e escrita da área da linguagem e cálculos matemáticos, ficando outros conteúdos excluídos do processo, caminhando assim, nos mesmos critérios das avaliações externas nacionais (Provinha Brasil, por exemplo).

E ainda, pelo tempo que exercemos nossas funções na Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SMEC do Município, há que ressaltar que o documento intitulado “Fundamental para o Ensino Fundamental” que serviu como uma das referências para organização dos conteúdos e competências das provas aplicadas aos alunos foi elaborado especificamente para o ensino organizado em séries e não para o CBAC. Fato que o relatório revela que foi percebido pelos conferencistas uma vez que definiram como uma necessidade “reelaborar o documento “Fundamental para o Ensino Fundamental”, padronizando os descritores de habilidades e competências (perfil de entrada e saída).

Na literatura encontramos indicadores que apontam que muitas políticas de implementação de ciclos estão longe de realizarem os próprios princípios que declararam. Dizem que as experiências com ciclos, embora admitam a possibilidade de retenção apenas no final, trabalham com uma programação detalhada para cada ano letivo, indicando que a referência à periodização das séries não foi superada. O que, para a rede municipal, é também um desafio, uma vez que a cultura da seriação está enraizada não só nas estruturas curriculares legais, normativas, mas, nos valores, experiências e nas vivências de cada profissional da educação.

De maneira geral e provisória os dados deste documento expõem que o ensino por CBAC na Rede Municipal está essencialmente com o currículo voltado para o ensino das habilidades de ler e escrever na base da psicogênese da língua escrita e algumas noções de matemática, com conteúdos organizados na lógica da seriação. Para a organização do ensino no CBAC as escolas conquistaram novas posturas, novos procedimentos didáticos, e ao

mesmo tempo estão enfrentando vários problemas, dentre eles a rotatividade de professores por causa da resistência dos professores efetivos em assumir o ciclo.

Os dados que revelam estas conclusões encontramos essencialmente nas recomendações de que “há a necessidade de realizar a capacitação para os professores de apoio sobre a teoria psicogênese que orienta as ações pedagógicas do CBAC”. Apontam que é preciso desencadear estudos de formação continuada sobre os pressupostos teóricos que fundamentam o ciclo, uma vez que ainda existe o apego à concepção de que se garante a aprendizagem através da reprovação. Há que ressaltar que esta reivindicação ainda aparece com força no contexto da prática dos sujeitos desta pesquisa.

Pelo argumento que o relatório traz sobre a presença de “discrepância entre os dados constatados na avaliação da leitura e os referentes a habilidades de produção textual, onde o índice de acertos nas questões de leitura foi superior ao índice de habilidades de produção textual dos alunos”, compreendemos que há indicadores que revelam que as crianças sabem ler e escrever “o que se pede”, mas continuam com dificuldades para produzir seus próprios textos, expressar com coerência seus pensamentos sobre determinado assunto ou tema. Dessa forma, compreendemos que os participantes da conferência entenderam que continua como desafio para estudos e discussões entre os profissionais da rede a alfabetização para além do ler e escrever, ou seja, a alfabetização para produzir textos, desenvolver a argumentação, a imaginação, a análise de contextos.

Foi possível perceber também uma preocupação muito grande com os alunos especiais, inclusos em salas regulares e com o acompanhamento destes alunos por parte de uma equipe especializada, isso se revela quando os conferencistas apontam o número insuficiente de professores itinerantes que atuaram no atendimento de alunos inclusos. Reclamam do não funcionamento da sala de apoio e da sala de recursos nas Escolas, conforme prevê o Projeto CBAC/SMEC/VG.

Outro aspecto que entendemos como relevante ressaltar diz respeito à rotatividade de professores no CBAC por causa da resistência dos professores efetivos para assumir turmas no CBAC. Pelos dados coletados foi possível compreender que essa resistência envolve muitos aspectos, dentre eles ressaltamos: o desconhecimento e incompreensão sobre o ensino por ciclo, a falta de uma política de escola para formação das turmas e também envolve a vontade do professor em não querer ser um professor alfabetizador, medo do “diferente”, etc. São questões complexas, contraditórias que permanentemente precisam ser discutidas, refletidas e ressignificadas no contexto da prática.

No relatório também encontramos argumentos que dizem ser preciso promover a divulgação das vantagens oferecidas por esse sistema de organização escolar para que as divergências de assimilação referentes ao conceito de ciclo de formação detectada entre os diferentes segmentos escolares, principalmente na comunidade externa (pais) sejam minimizadas. O que demonstra que os órgãos responsáveis por este trabalho precisam rever suas ações e propósitos.

Assim, de maneira geral, os dados apontam que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura/Governo Municipal precisa assumir a política curricular do CBAC como investimento político mais amplo, pois, os ciclos envolvem muito mais que medidas e ações pedagógicas das escolas, eles precisam mexer na estrutura e funcionamento do sistema educacional como um todo. É preciso mexer nos tempos principalmente dos profissionais da escola para dar conta de proporcionar às escolas a organização dos novos espaços de aprendizagem nas escolas, novos procedimentos de compreender e praticar um currículo voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências na perspectiva da formação humana.

Nos estudos de Gomes (2005), uma das dificuldades detectadas para implementação dos ciclos refere-se de modo geral, à fragilidade, à fragmentação ou inconsistências das medidas adotadas por parte de administrações das redes de ensino para darem apoio à proposta de ciclos e aos dispositivos de atendimento aos alunos. No mesmo estudo o autor ainda argumenta que os ciclos suscitam resistência, porque implicam em lidar com incertezas e enfrentar desafios não previstos, para os quais nem sempre há recursos disponíveis. Não é sem razão que os docentes sentem que estão sendo responsabilizados sozinhos por encontrar soluções que competem também a outras esferas.

Ainda que todas as considerações presentes neste documento representassem os motivos que levaram os conferencistas decidir pela continuidade do regime de organização do ensino fundamental em ciclo e Séries Anuais, não há registro mais detalhado justificando tais razões, apenas são registrados que “para esse item não foram sugeridas alterações”.

Dessa forma, é possível concluir que, na realidade da rede municipal de Várzea Grande-MT, a partir das palavras de Cunha (2008, p. 132), o que se tem nas escolas não é a contradição seriação versus ciclo e, sim, a construção de novas práticas a partir do contexto apresentado. Ou seja, em meio a contradições, reinterpretações, equívocos, mudanças relevantes e sentidos cambiantes, há um esforço e um exercício constante dos atores escolares para a concretização da política curricular do CBAC de forma que dê maiores possibilidades para o educando se desenvolver e aprender com mais qualidade.

2.4 O referencial de conteúdos e habilidades oficial para o ciclo básico de alfabetização cidadã

Este documento intitulado “Conteúdos referentes às habilidades do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã” (anexo) foi elaborado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SMEC do Município de Várzea Grande-MT após a Conferência Municipal de Educação de Avaliação Institucional do CBAC é denominado pelos sujeitos desta pesquisa como “Parâmetros Mínimos de Conteúdos”, “Padronização de Conteúdos da SMEC”, “Conteúdos Mínimos da SMEC.” Este documento é “complemento” de outro denominado: “Habilidades para o CBAC” (anexo), onde está relacionada uma lista de habilidades pré-estabelecidas a “serem aprendidas” pelos educandos em cada ano do ciclo. Cada professor de turma recebe um encarte denominado “caderno de campo.” Cada caderno possui 40 (quarenta fichas) que serão preenchidas, uma para cada educando.

Com base no relatório da Conferência Municipal de Educação da primeira avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã na Rede Municipal os documentos atendem a uma das necessidades detectadas pelos conferencistas no eixo que trata sobre *Os Referenciais Teóricos do Projeto de implantação do CBAC na Rede Municipal de Ensino* como um dos condicionantes necessários para o CBAC com a seguinte redação: “Há necessidade de reelaborar o documento “Fundamental para o Ensino Fundamental”, padronizando os descritores de habilidades e competências (perfil de entrada e saída).”

A reelaboração se justificou no fato de existir na rede para o ensino seriado um Parâmetro Mínimo de conteúdos denominado “O Fundamental para o Ensino Fundamental” que não atende aos pressupostos do ensino por ciclos. O Fundamental para o ensino fundamental foi um documento organizado pela equipe de técnicos do pedagógico da SMEC com a participação dos professores da rede entre os anos de (2001-2003), foi também um dos resultados da política de reforma educacional (Escola Cidadã Guaná: uma escola de comunidade) que em 2004 resultou na implantação do CBAC.

No contexto da prática dos sujeitos desta pesquisa os dados mais recorrentes revelam que tais parâmetros provocam “certa desorientação” na escola, pois ao mesmo tempo em que falam e discursam sobre um ensino que tem como ponto orientador da prática pedagógica as fases do desenvolvimento humano, o ritmo e a diversidade que cada educando possui para

aprender, expressam ou engessam a aprendizagem escolar do CBAC em habilidades pré-determinadas, conteúdos anuais.

Às vezes a Secretaria de Educação e Cultura nos desorienta. (SC#)
Os parâmetros mínimos da SMEC estão definidos por ano e não para o período do Ciclo (03 anos) e isso dificulta o desenvolvimento do currículo. (DE*)

Com relação aos parâmetros mínimos, os estudos de Lopes (2008) expressam que as ideias de currículo mínimo, parâmetros curriculares, currículo nacional, ciência para todos atendem a expectativa da existência de uma ordem de aprendizado dos saberes, uma ordem de leitura dos textos. Um ideia de selecionar que supõe que irá garantir o acesso aos saberes legítimos e fundamentais com vistas a legitimar os propósitos dos grupos políticos que a viabilizaram.

Do ponto de vista das produções curriculares com características híbridas, as negociações, inter-relações e integração entre diferentes saberes (disciplinas),

não implica desconsiderar traços das tradições que permanecem em nossos discursos, as negociações com múltiplas bibliotecas – de livros, de teorias, fragmentos do cotidiano, e o que mais seja. Ou mesmo de suas descoleções. (LOPES, 2008, p.208).

2.4.1 Estrutura e organização do documento

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura organizou um Caderno de Campo contendo as habilidades para serem desenvolvidas pelos alunos do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã. Esse caderno está organizado por ano. Para cada ano do CBAC ele expressa uma relação que variam entre 36 a 39 habilidades para serem trabalhadas e avaliadas, como se fosse uma ficha de acompanhamento do ensino e da aprendizagem. Nela são registrados dados como: nome do aluno, nome do professor, percentual de frequência, sexo, data de nascimento e nome ou assinatura do professor, coordenador e diretor. Ao lado das habilidades há um espaço para relatar a aprendizagem de cada educando. Esse documento faz parte da vida escolar de cada um e o acompanha em caso de transferência de escola.

As habilidades estão estruturadas em 10 pontos que misturam áreas de conhecimento, disciplinas e conteúdos específicos de uma disciplina. Para cada ponto existe uma relação de habilidades a serem alcançadas por ano. Os pontos que estão expostos por área de conhecimento são: as de linguagem (dividida entre linguagem oral e linguagem escrita)

organizada a partir da relação de várias habilidades; ciências naturais e matemática e ciências humanas e sociais.

Já os pontos expressos por disciplina estão a educação religiosa, artes e educação física e também a matemática. Há que ressaltar que a matemática aparece tanto integrada às ciências naturais quanto como disciplina isolada e seus conteúdos são organizados como eixos com relações de habilidades a serem também desenvolvidas (espaço e forma, grandezas e medidas, números e operações).

Assim, os “parâmetros mínimos de conteúdos para o CBAC” foram elaborados para atender uma das reivindicações da Conferência Municipal de Educação de Avaliação Institucional do CBAC onde está expressa da seguinte forma: “há necessidade de reelaborar o documento “Fundamental para o Ensino Fundamental”, padronizando os descritores de habilidades e competências (perfil de entrada e saída)”, ou seja, o documento precisava ser reorganizado para auxiliar no desenvolvimento das habilidades propostas para CBAC. O que é possível compreender que ao invés da SMEC reelaborar o Fundamental para o Ensino Fundamental em termos de conteúdos escolares a serem organizados e trabalhados no ensino por CBAC, definiu-se um “Ranking” de habilidades para serem “aprendidas”. Os conteúdos disciplinares surgem como espécie de “acessório” secundário.

Dessa forma, o documento oficial que contém os Conteúdos Mínimos para o CBAC está organizado sob os mesmos eixos da ficha das habilidades. Para cada eixo são descritos conteúdos escolares para serem ensinados por ano. Ou seja, para o primeiro ano no CBAC, há uma relação de n habilidades e n conteúdos para serem “aprendidos”; para o segundo ano há outras tantas habilidades e conteúdos e por fim para o último ano também. Esses conteúdos são selecionados tanto do ponto de vista de um ensino na base construtivista quanto na base dos livros didáticos. Eles são expressos tanto como conteúdos – A história da escrita, o alfabeto, por exemplo- quanto por atividades cotidianas – como, por exemplo: escrita do alfabeto maiúsculo, minúsculo, diferenciação entre desenho e letra, etc.

Na disciplina de artes é possível encontrar como conteúdo o hino nacional e o de Várzea Grande e atividades cotidianas como a observação e valorização das produções dos colegas, etc. As datas comemorativas também aparecem como conteúdos nesta área. Na parte das Ciências Naturais e Matemática a pesquisa é expressa como um conteúdo com a seguinte explicação: pesquisa é (observação, descrição dos objetos da pesquisa, criação de hipóteses e verificação das hipóteses).

Há vários autores na literatura que expressam as dificuldades que as políticas ou propostas educacionais que propõem formas de organização integrada para o currículo

enfrentam para contrariar a lógica disciplinar. Conforme estudos de Moreira (2000, p.11), a proposta da escola plural também não derrubou as barreiras entre as disciplinas. Os temas transversais educação para a cidadania, meio ambiente, diversidade cultural, gênero, etnia, sexualidade e consumo, do mesmo modo que os PCNs constituem elementos além das disciplinas, que as atravessam, complementam e preservam.

Nas argumentações deste autor, mesmo que a interdisciplinaridade possa significar um avanço em relação à disciplinaridade pura e simples, as disciplinas continuam presentes no trabalho efetuado. Além disso, continua Moreira (2000, p. 15), não há como negar que a organização disciplinar pode ser mesmo benéfica em determinados estágios da vida escolar.

Para Lopes (2006), o atual discurso em defesa do currículo integrado, nas definições curriculares oficiais e no pensamento curricular, não implica a superação das disciplinas escolares ou mesmo a diminuição de seu poder na seleção e na organização de conhecimento escolar. A organização curricular nas escolas continua Lopes (2006), permanece centrada nas disciplinas escolares, mesmo quando propostas de currículo integrado são desenvolvidas e/ou valorizadas.

Com base no documento analisado e na nossa compreensão, entendemos que a despeito do contexto da prática ser um espaço de mudanças e permanências, de inovações e recontextualizações de práticas na Rede Municipal, a necessidade de discutir a seleção e organização de conteúdos para o CBAC continua premente uma vez que apresentam mesclas confusas e empobrecidas que precisam ser discutidas e reorganizadas. As constatações aqui encontradas podem estar relacionadas a um dos motivos que levaram alguns sujeitos da pesquisa argumentar que “às vezes a SMEC nos desorienta”.

3 O CONTEXTO DA PRÁTICA: ESPAÇO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO, ACOMODAÇÃO E REINTERPRETAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR DO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO CIDADÃ/CBAC

3.1 Elucidando nossas intenções

Neste capítulo apresentamos o resultado da análise realizada sobre os dados coletados no contexto da prática de 19 Professores que trabalham em turmas do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã, 09 Coordenadores/Supervisores Pedagógicos e 08 Diretores Escolares de algumas Escolas Municipais de Várzea Grande-MT que atendem o ensino fundamental apenas nos anos iniciais. Considerando entre outros problemas, as resistências em participar da pesquisa, as duplas ou triplas jornadas de trabalho de muitos professores, os sujeitos desta pesquisa ficaram limitados àqueles que além de trabalharem diretamente com as turmas do CBAC e aceitaram participar da pesquisa. Como uma política curricular envolve ações pedagógicas realizadas em sala de aula e ações pedagógicas, administrativas e legais da estrutura organizacional da escola decidimos envolver como sujeitos desta pesquisa coordenadores/supervisores pedagógicos e diretores escolares.

A coleta de dados pelos questionários teve início a partir de maio de 2009 e só conseguimos recolher um percentual que fosse possível fornecer indicadores para nossa problemática inicial, em setembro do mesmo ano. Para referenciar as falas dos sujeitos utilizamos os seguintes códigos: P@¹⁴ para Professores; SC# para Coordenadores/Supervisores Pedagógicos e DE* para Diretores Escolares.

Segundo Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2007), é no contexto da prática que os discursos oficiais são interpretados e recontextualizados. E no mundo globalizado os processos de recontextualização são, sobretudo, produtores de discursos híbridos. (BALL, 2001). Nesse sentido, no interior das escolas, “há uma pluralidade de grupos em disputa” (MACEDO, 2007, p.37) que lutam para legitimar ações políticas pedagógicas que podem contribuir ou não para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar.

¹⁴ Utilizamos negrito para destacar os códigos de referências dos sujeitos desta pesquisa. No decorrer das falas os numerais (1, 2, 3...) aparecem quando for utilizada citação de mais de um professor, de coordenador/supervisor pedagógico e ou diretor escolar numa situação ou questão abordada.

Nesse sentido, optamos para ler a realidade da Rede Municipal de Ensino na voz dos sujeitos desta pesquisa à luz de um caminho onde, nas palavras de Fetzner (2007, p.47), a escola não é vista como o único instrumento de superação dos problemas que enfrentamos (violência, fome, desigualdade, desemprego, preconceito, falta de acesso aos instrumentos da cultura, etc.), mas como um importante espaço de formação humana que pode contribuir para a compreensão crítica destes problemas, instrumentalizando o estudante para a ação transformadora, na medida em que as formas de ensino e o conteúdo curricular que oferece podem contribuir em maior ou menor grau para esta ação transformadora.

E diante do forte caráter prescrito presente na política curricular oficial do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da Rede Municipal de Várzea Grande-MT, valemo-nos das argumentações de Macedo (2007, p.44-45), para dizer que um currículo ao invés de controlar a aprendizagem e proporcionar o domínio de certos conteúdos/habilidades, é preciso concentrar esforços no seu caráter interativo. Esse esforço não vai criar a interação, pois ela já existe em nossas salas de aula, mas livrá-la das amarras dos objetivos e da avaliação. Isso não significa não ter objetivos ou não avaliar, mas apenas não nos fazer escravos da nossa fantasia de controle. Julgamos como a autora que desta forma, a ação curricular abrirá maiores oportunidades para enriquecer os conteúdos escolares bem como seus sentidos e significados para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

Vale ressaltar que a coleta de dados não foi uma tarefa simples e fácil. Mas, um processo complexo, doloroso e contraditório. Ocorreram na travessia várias dificuldades e entraves que por várias vezes nos deixaram desanimados, desencantados e mais preocupados com o tempo (Mestrado) para a realização da pesquisa. Dentre os entraves destacamos: a) a falta de tempo dos profissionais da educação, uma vez que possuem jornadas duplas ou triplas de trabalho; b) o “medo” de se exporem e de estarem cansados de serem alvos de críticas “destrutivas” feitas por estagiários, pesquisadores, e outros que entram na escola e só enxergam o que não está “correto”; c) a distância entre uma escola e outra; d) a resistência de alguns em escrever; e) a não compreensão de algumas questões do questionário; f) os problemas pessoais do pesquisador atrelado à pressão psicológica do tempo para conclusão da pesquisa e g) a dificuldade em obter dados em órgãos públicos. E ainda, há muitas argumentações dos atores escolares no sentido de que na maioria das vezes os pesquisadores não dão retorno sobre os resultados da pesquisa, não voltam à escola para dialogar sobre o que descobriram e/ou a que conclusão chegou com os dados coletados.

3.2 O olhar dos sujeitos para a política curricular do CBAC

A escola é um campo onde se hibridizam diferentes discursos curriculares para dar conta da escolarização de crianças, jovens e adultos, com mais sentido e significado. Nas palavras de Bernstein (apud LOPES, 2005), os textos oficiais ou não, ao circularem pelo contexto da escola são interpretados, recontextualizados. Para Lopes (2005), as ideias de Bernstein, apesar de não se encaixar em nenhuma das tendências básicas que sustentam a hibridização, são utilizadas por muitos autores quando o assunto é a possibilidade de um texto original se movimentar no espaço social possa ser interpretado, recolocado e re-significados nas mais variadas formas por diversos contextos e práticas.

Nessa perspectiva, nas palavras de Lopes (2005), os textos assinados ou não pela esfera oficial, ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados que outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los. Por esse motivo, buscamos com a análise além de compreender como os sujeitos interpretam e recontextualizam a política curricular identificar as vozes que são mais ou menos ouvidas no contexto de suas práticas.

Dessa forma, compreendemos os sujeitos desta pesquisa como produtores de discursos pedagógicos e de textos político-pedagógicos. O que revela entre outras coisas, que o campo da escola é um espaço de criação e recriação onde as forças e as relações de poder se entrelaçam e entrecruzam e não se dão de forma linear. Nesse sentido, Apple (1997) argumenta que

[...] o poder não é apenas negativo. Pode certamente, ser usado para dominar, para impor ideias e práticas às pessoas de maneiras não democráticas. No entanto, ele significa também as formas concretas e materiais pelas quais todos nós tentamos construir instituições que respondam às nossas necessidades e esperanças mais democráticas. (APPLE, 1977, p. 19).

O espaço escolar é um espaço de poder, luta e resistências. De mudanças e permanências, de inovações e recontextualizações de práticas. A escola é um dos principais espaços nos quais diferentes grupos, com distintas visões políticas, econômicas e culturais tentam definir suas ações interpretando e atribuindo sentidos aos textos referenciais da administração central na sua prática cotidiana ou valendo-se delas para a construção de novos saberes. O espaço escolar é compreendido, nas palavras de Snyders (apud CURY, 1985) como,

[...] o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as conservadoras. [...] é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. (CURY, 1985, p. 77).

Neste sentido, entendemos como Pacheco (2005, p.48) que a prática educativa é uma operação complexa que não pode ser reduzida a uma intervenção meramente técnica e que não é congruente com modelos de gestão que ignoram os contextos reais da escola, dos alunos e dos professores.

Considerando-se tudo isso, a escola hoje requer que nos disponhamos de uma nova perspectiva de perceber as mudanças e as produções de políticas curriculares. Há nessa direção a necessidade, ou segundo McLaren (1997), de “uma compreensão dialética da escolarização que nos possibilita ver as escolas tanto como espaço de luta quanto de dominação e alienação.” Na perspectiva do ciclo contínuo de políticas, é “no contexto da prática que a política curricular é sujeita às interpretações e recriações e onde ela produz efeitos e consequências. Que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.” (MAINARDES, 2007, p.30). E que a prática pedagógica docente não pode ser entendida separadamente das condições reais em que se realiza. Nesse sentido, neste capítulo daremos ênfase às relações dos sujeitos com a política curricular, na perspectiva da recontextualização (BERNSTEIN) ou bricolagem (BALL).

Com base neste contexto os resultados dos dados dos questionários foram organizados a partir de três grandes eixos temáticos. Os eixos temáticos foram constituídos em função dos aspectos que entendemos serem os mais relevantes para compreendermos o nosso objetivo: compreender como alguns professores do CBAC, coordenadores/supervisores pedagógicos e diretores escolares que atuam no contexto da prática de escolas municipais interpretam e recontextualizam a política curricular do CBAC.

Dessa forma, no primeiro eixo tratamos da *estrutura organizacional da escola*. O segundo eixo tratou do *trabalho docente no CBAC* e o terceiro eixo abordou os *efeitos e expectativas*¹⁵ do CBAC, na aprendizagem dos sujeitos e dos educandos.

¹⁵ Os eixos neste capítulo também estão destacados em itálico e negrito.

3.2.1 Primeiro eixo: a estrutura organizacional da escola

Estudos da literatura sobre a organização do ensino em Ciclo revelam a importância da participação dos atores escolares que atuam nas escolas como uma das âncoras fundamentais para que uma proposta de reforma do ensino obtenha maiores chances de sucesso. E os ciclos requerem mudanças tanto estruturais quanto pedagógicas e de posturas, frente ao como organizamos e trabalhamos com o tempo, com os espaços escolares, bem como requerem uma transformação na forma de conceber e compreender como aprendemos.

Para diversos autores (ARROYO, 1999, PERRENOUD, 1999 A, 2000 A, DALBEN, 2000; SOUSA, 2000; ALAVARSE, 2002; FERNANDES, C., 2005), a organização da escola em ciclos significa mudança de ordem estrutural e não apenas alterações pontuais. Na literatura, encontramos argumentos que indicam que diferentes aspectos nas escolas devem ser reestruturados seguindo uma nova lógica de organização espaço-temporal, de estruturação curricular, de avaliação e de organização do trabalho, o que envolve uma nova concepção de escola, ensino e aprendizagem. Tais exigências nos levam à necessidade de além de um novo olhar, sob “novos óculos” para as práticas escolares (CORAZZA, 2001) e um,

[...] permanente exercício de desapego ou de desaprender os saberes que aprendi a partir de concepções da modernidade, principalmente sobre currículo e buscar tecer novas formas de entendimento dos processos de criação das ações e de suas múltiplas formas de manifestação. (ALVES; OLIVEIRA, 2005, p.88).

Dessa forma, nas palavras de Alves e Oliveira (2005, p.90), as certezas são inimigas da aprendizagem. O que nos remete compreender que, para aprendermos e apreendermos a multiplicidade de elementos constitutivos dos múltiplos espaços/tempos cotidianos é preciso que neles cheguemos de modo aberto e, tanto quanto possível, despidos de preconceitos, sabendo o quanto isso é difícil.

Nesta perspectiva, consideramos para análise neste primeiro eixo os seguintes aspectos: o Serviço de Apoio Pedagógico, o Conselho do CBAC, a Formação Continuada; a Proposta Curricular; o Fórum Anual de discussão e avaliação do CBAC; a Equipe de acompanhamento da SMEC; a Avaliação diferenciada; os Materiais didáticos pedagógicos; os critérios para formação das turmas do CBAC e para formação da equipe de professores do CBAC; a sala de recursos e de aceleração da aprendizagem¹⁶.

¹⁶ Usamos negrito para destacar os aspectos analisados.

Desta forma, descrevemos os aspectos do primeiro eixo em dois grandes pontos: no primeiro apontamos as estratégias que na avaliação dos sujeitos estão funcionando, ainda que apresentem ressalvas e sugestões para melhorias. E no segundo ponto apresentamos as estratégias que segundo os sujeitos apresentam problemas.

3.2.1.1 As estratégias em desenvolvimento

Com base no documento oficial, o **Conselho do Ciclo** é constituído pelos professores do CBAC, coordenador/supervisor escolar e pelo diretor escolar e deverá ser um momento especial de avaliação, análise e tomada de decisão acerca de atividades didáticas e planejamento de propostas para o processo de ensino/aprendizagem. É uma instância onde,

As dificuldades de aprendizagem dos alunos deverão ser discutidas, analisadas pelo Conselho do Ciclo, para tomada de decisão. Todos participantes do Conselho se envolverão na busca de estratégias para auxiliar os alunos a superar suas dificuldades. [...] deverá levar em conta os aspectos emocionais, afetivos e sociais de cada **educando**. As decisões tomadas e os resultados consensuais deverão estar registrados em atas, sumulas ou relatório descritivo do Conselho, para serem organizadas em portfólio. (PROJETO CBAC SMEC/VG, 2004, p. 35).

No contexto da prática dos sujeitos desta pesquisa, as respostas recorrentes revelam que o Conselho do CBAC está organizado e funcionando nas escolas e dele participam os professores do CBAC, coordenadores/supervisores pedagógicos e diretores escolares. Ao expressarem sobre sua finalidade e sobre os assuntos tratados apontam que o **Conselho do CBAC** tem a finalidade de intervir na prática pedagógica, sugerir atividades de superação de dificuldades dos alunos, traçar metas para superação de problemas e trocar experiências, planejar o ensino. Outras respostas apontam que no Conselho há um trabalho voltado para diagnosticar o porquê e como o aluno aprende, suas dificuldades, suas faltas, nível de leitura e escrita em que se encontram bem como analisar e refletir sobre dificuldades de professores.

O **trabalho coletivo** na voz dos sujeitos é realizado para planejar, avaliar e organizar o ensino no CBAC. Ele se revela com força nas horas atividades e no Conselho do Ciclo. A ação de planejar na escola envolve três momentos interdependentes: os sujeitos discutem e planejam coletivamente (grande grupo), em grupos pequenos organizados por turmas (turmas de 06 anos, por exemplo) e individualmente. Argumentamos com Jacomini (2008, p. 84-85) que as propostas e as experiências de organização do ensino em ciclos em outros países e no

Brasil, apresentam-se como um meio de superação do chamado fracasso escolar e de realização do direito à educação, reorganizando o tempo, o espaço, o conteúdo, a metodologia, a avaliação e as relações escolares, ou seja, mudando a concepção e a organização da escola.

Quando são ressaltadas as dificuldades encontradas para realizar os encontros do Conselho do CBAC, dos 17 sujeitos que desenvolvem as funções de direção e coordenação/supervisão pedagógica, metade deles respondeu não ter nenhuma dificuldade e outra entendeu como obstáculo: pouco tempo para os encontros, a jornada de trabalho dos professores efetivos exercida em diferentes escolas e a falta de horas atividades para os professores contratados. São questões que podem ser representadas nas seguintes argumentações:

O maior problema é a questão do horário. Os contratos não recebem para ficar além do seu horário em sala e os efetivos trabalham em diferentes escolas [...] por esse motivo temos que nos reunir uma vez por mês e quem acaba participando mais são os professores efetivos. (DE*1)

A dificuldade está em organizar um horário para que todos possam estar reunidos, pois muitos professores trabalham em outras escolas e os contratos não são remunerados para as horas atividades. (DE*2)

Dessa maneira entendemos que não houve na rede um redimensionamento no tempo e espaço dos professores para o desenvolvimento do trabalho coletivo e atendimento às necessidades de cada aluno do CBAC, o que sugerem uma reorganização da jornada de trabalho dos professores na mesma escola. Entretanto, há que ressaltar que, ao expressarem sobre a falta de horas atividades aos professores contratados não percebemos nenhum indício de que os sujeitos desta pesquisa estivessem apontando-os como culpados pelos problemas que ocorrem no CBAC muito menos se referem à resistência dos professores efetivos em assumir o ciclo conforme o relatório da primeira avaliação institucional do CBAC. Ao contrário, o que ficou evidente é que, essa preocupação está no sentido de expressar a indignação com um governo municipal que não valoriza os serviços dos professores contratados/ temporários.

E ainda, ao aprofundarmos nas informações sobre os professores contratados no CBAC, os dados oficiais da SMEC, mais especificamente da equipe que acompanha e assessora o ciclo na rede, demonstram que nas 12 escolas envolvidas somam-se em 2009, 83 turmas, dessas turmas, 35 são professores contratados. O que numericamente quer dizer que 42,16% são contratos temporários. Isso ocorre em nossa compreensão porque algumas escolas ainda não têm uma política mais consistente para formar sua equipe do CBAC anualmente. A começar, por exemplo, definindo coletivamente uma norma escolar que nenhum professor que

exercer a função de diretor ou de coordenador pedagógico atribuam aulas no CBAC. Isso já evitaria alguns contratos.

Nesse sentido, entendemos que a organização do tempo e do espaço dos professores numa escola é uma das necessidades básicas para o trabalho com ciclos, pois segundo Jacomini (2008, p.82) os ciclos têm como essência o pressuposto de que determinados processos educativos devem ser organizados dentro de um período que atenda às demandas de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em suas diversas dimensões.

Ainda neste contexto, outros estudos expressam que, assim como a política curricular do CBAC da rede municipal de Várzea Grande-MT há muitas experiências no país que pouco avançou na alteração do uso dos tempos e espaços para trabalhar com a organização do ensino por ciclos. Por esse e outros motivos ainda, alguns autores argumentam que os ciclos ainda estão longe de realizar os próprios princípios que declararam.

Segundo Barreto (2005, p.684) o fato é que a complexidade da transformação suposta implica necessariamente o confronto de posições diferentes, e até por vezes antagônicas, que precisam ser cotejadas no movimento de implantação dos ciclos. O apoio às escolas pelos órgãos intermediários e centrais das redes de ensino, por meio de uma sistemática de acompanhamento e avaliação das iniciativas em curso, torna-se, portanto, fundamental para dar sustentação a uma inovação educacional desse porte.

Ao serem questionados sobre alguma mudança que faria na organização e funcionamento do conselho do CBAC, as respostas mais recorrentes dos 19 professores, sujeitos da pesquisa, revelam que há necessidade de rever o tempo para a organização dos trabalhos e dos participantes:

O conselho pode ser melhorado com mais participação e envolvimento de todos. (P@1)

O tempo destinado é insuficiente e não dá prá fazer todas as observações acerca dos alunos. (P@2)

Acontecer para efetivar as ações. (P@4)

Acredito que algumas vezes os pais e alunos com dificuldades poderiam participar também do conselho. (P@5)

O que percebemos nas falas acima é uma mistura de motivos que vão desde a denúncia de que, em algumas escolas, poucos participam e se envolvem com processo de planejamento coletivo no CBAC; o tempo dado às discussões teóricas muito amplas é insuficiente para discutir, planejar e definir intervenções efetivas sobre os problemas dos alunos. Desta forma, entendemos que o tempo das horas atividades precisa ser rediscutido e

realinhado uma vez que a maioria dos estudos sobre ensino por ciclos aponta o trabalho coletivo como uma das estratégias mais pertinentes e necessárias.

Sobre a necessidade do trabalho coletivo, Santos (2008, p. 40) ressalta que “no ciclo o trabalho isolado está sendo rompido por meio do planejamento realizado por todas as professoras dos três primeiros anos do ciclo, partindo de entendimento de que o trabalho deve ser coletivo.” Na rede municipal a proposta curricular do CBAC orienta que o Conselho do Ciclo/CBAC é uma instância de discussão, planejamento e avaliação das ações. E ainda deve favorecer o trabalho coletivo, a troca de experiências e o exercício da co-responsabilidade com a escolarização da criança no período da alfabetização.

Dessa forma, pensar e propor uma educação escolar organizada em ciclos dentro de uma perspectiva humanamente transformadora é refletir a prática cotidiana, revisitando e desvelando todos os propósitos e fins da escola, reorganizando o tempo e espaço e seu currículo. Essa premissa vai desde o processo de como a escola planeja, com quem, para quem e o quê, com quais ações, estratégias e conteúdos.

Sobre a importância do trabalho coletivo para o trabalho no ciclo, Fetzner (2007, p.50) também defende que “é do coletivo (e nele) que extraímos os instrumentos e os conhecimentos que formam nossas experiências pessoais”. E para que este trabalho possa contribuir para um novo olhar sobre os educandos Arroyo (2008, p.36-37) recomenda que uma tarefa nos encontros das escolas e dos coletivos docentes pode ser voltar-nos sobre nossa história mais recente, sobre as mudanças que vêm acontecendo nas autoimagens docentes e nas imagens dos educandos. Para com isso “ver-nos como profissionais sujeitos de direitos e os alunos como sujeitos de direitos.”

Dentre ainda as recomendações sobre o que mudaria na organização e funcionamento do CBAC, há a argumentação de um sujeito que entendemos ser relevante comentar. Ele expõe a necessidade da SMEC se envolver mais e ouvir mais as necessidades específicas das escolas.

Eu acho que o conselho deveria acontecer junto com o pessoal da Secretaria de Educação para que eles vejam a nossa realidade, conheça nossos problemas, as nossas dificuldades e caminhem conosco em busca de melhorias para os alunos.
(P@)

Estudos sobre educação escolar argumentam para a necessidade de não generalizar as dificuldades e necessidades das escolas, pois cada escola é única, específica em seus problemas. Têm seus próprios ritmos e tempos para compreender, interpretar e detectar necessidades ou prioridades. O que cabe dizer que na argumentação deste sujeito a

administração central precisa ouvir a necessidade de cada escola para então encontrar estratégias mais pertinentes para propor assessoramento, acompanhamento e projetos, etc.

Sobre o **número de aluno por turma**, a maioria dos sujeitos revela que está sendo garantido o máximo de 25 por turma. Entretanto, é importante ressaltar que há três escolas localizadas numa área de grande concentração populacional onde o número de aluno por sala extrapola a máxima expressa pela política oficial (25 alunos), o que tem dificultado, segundo os sujeitos, um atendimento mais individualizado e com mais qualidade. Talvez, este dado sirva de um indicador para o órgão central (SMEC) compreender como necessidade de ampliar salas de aula ou construir novos prédios escolares nessa região.

A **formação continuada** na visão dos sujeitos desta pesquisa está sendo desenvolvida tanto pelas escolas quanto pela SMEC e em diferentes momentos. Ela aparece como momentos de estudos que são realizados nas horas atividades, no início do ano como semana pedagógica e em momentos pontuais oferecidos pela SMEC. Entretanto ao questionarmos sobre o apoio (financeiro/certificação) da SMEC para a formação continuada na escola, a maioria respondeu que é uma ação deficitária, esporádica e pontual. Neste sentido, utilizamos as falas de diretores e coordenadores/supervisores para representar tal situação:

Recebemos em partes, ou seja, a SMEC realiza encontros de costume, só que isso não é suficiente precisamos pensar em uma formação mais constante. (SC#1)

Muito pouco. Talvez este ano recebamos com a implantação da sala do professor. (DE*1)

Às vezes no início do ano letivo para professores contratados que não tem experiência no CBAC e também às vezes oferece capacitação a outros professores [...] fica a desejar, pois na proposta de implantação do CBAC está garantida a formação continuada aos professores, coordenadores/supervisores escolares. (SC#2)

Tivemos no ano de 2003, 2004 muitos estudos, à partir de 2005 houve umas falhas mas, em 2007 já tivemos mais apoio. Entretanto devido as boas formações anteriores a unidade escolar desempenhou suas atividades normalmente, isto é foi bem implantado o CBAC no município. (DE*2)

Neste aspecto foi possível constatar que os sujeitos reclamam por um maior investimento na formação continuada dos atores escolares envolvidos no CBAC como uma ação realizada pela SMEC e não de investimento numa formação que a própria escola possa desenvolver. Pelos dados, os sujeitos acreditam nessa formação, porém denunciam que ela precisa ser ressignificada, recolocada de forma que possa atender às expectativas de cada escola, de cada coletivo profissional. Nas palavras de Arroyo (2004, p.222) “atribuir trato diferenciado a essa diversidade de trajetórias humanas e temporais dos aprendizes é uma forma de comprometer com o direito de todos a aprender.” E em suas recomendações Pacheco

(2001, p. 55) expõe que “ideias de inovar a formação do professor precisam também fortalecer o entendimento do currículo como uma construção social, política e cultural.”

Outro ponto elucidado sobre os motivos que levam a escola a não se empenhar para organizar uma formação maior para sua equipe é que a SMEC (Secretaria Municipal de Educação) dificulta a certificação:

Raramente recebemos apoio da SMEC. Podemos observar que até para emitir certificados é de forma burocrática, por isso, na maioria das vezes adotamos as sugestões da SMEC para agilizar nossos trabalhos e ter a facilidade de adquirir nossos certificados. (DE*)

Contudo, é importante ressaltar que a Sala de Professor é um investimento na formação continuada do professor que começou a funcionar na Rede Municipal, em 2009 e expressa que cada escola deve planejar sua formação, a partir de suas necessidades. A Sala do Professor é uma proposta de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, através de convênio/parceria, passou a oferecer para a Rede Municipal de Ensino, a partir de 2009.

Ao perguntarmos sobre a existência de uma formação específica para professores do CBAC, as respostas recorrentes apontam que sim, entretanto, alguns sujeitos dizem que a formação envolve todos os professores da escola, uma vez que o grupo é pequeno e os professores do 4º e do 5º ano precisam se inteirar e discutir sobre os alunos do CBAC e vice-versa.

Na questão onde procuramos descobrir como os temas da formação são definidos, para representarem as argumentações mais recorrentes citamos:

A partir das dificuldades que surgem. (P@1)

O Conselho do CBAC escolhe. (P@2)

Escolhemos nas horas atividades, coletivamente. (SC#1)

A maioria dos temas é escolhida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (P@3)

O coordenador pedagógico realiza um diagnóstico dialético com os profissionais da escola que trabalham na alfabetização durante o ano letivo. (SC#2)

Há neste aspecto uma variedade de caminhos que se percorre para delinear as temáticas para a formação continuada. São procedimentos que demonstram exercício de práticas com decisões democráticas e coletivas misturadas ainda e contraditoriamente com atitudes de “submissão” da escola ao órgão central. Entendemos estas argumentações como

algo natural que ocorre em todo processo de mudança, pois, mudar não é tão fácil quanto algumas pessoas pensam. Mudar “hábitos” construídos ao longo de muitos anos nas práticas escolares, principalmente na escola, lugar onde as propostas de reformas têm sido “mais uma forma de sobrevivência de governantes em vez da assunção de projetos sociais amplamente partilhados” (PACHECO, 2003, p.11), traz para o centro das discussões a necessidade de analisar e compreender as mudanças que as reformas provocam no cotidiano das escolas.

Estes aspectos nos levam a argumentar com McLaren (1997, p.223) que “o melhor que o professores podem fazer é criar agendas de possibilidades em suas salas de aulas”. Segundo Launé (2008, p. 87), “o cotidiano escolar, muitas vezes imprevisível e desconcertante, pode nos ajudar a avançar se soubermos aproveitar pedagogicamente as situações que nele acontecem.”

No que se refere à contribuição da formação continuada, para melhorar a prática pedagógica dos sujeitos a grande maioria reconhece seu valor e importância. Esse valor pode ser expresso nas citações:

Minha concepção de ciclo de formação humana mudou muito depois da formação. Antes dela, minha opinião era totalmente aversiva ao ciclo, hoje, considero que é o caminho para melhorar a educação para os menos favorecidos. (DE*)

[...] contribui na medida em que serve para rever a prática, rever conhecimentos, concepções, bem como, acrescentar e reformular conceitos. (SC#)

A despeito disso há ainda uma ressalva que entendemos ser relevante destacar. Um dos sujeitos revela “que nem tudo o que aprendemos colocamos em prática, na maioria dos casos há sempre alguma coisa que aproveitamos em nossa prática diária”. Este argumento, podemos dizer que revela o lado ambíguo da formação continuada, ou seja, independente de como foi ou está organizada e desenvolvida, ela pode contribuir ou não para mudar nossa prática. É um processo que envolve não só nossas intenções, mas nossas experiências, valores, nossas construções e saberes constituídos ao longo de nossas docências.

Nesse sentido, as respostas apontam a característica complexa e ambígua da formação. Estes argumentos envolvem a questão de que “a formação do ser humano é um processo de construção que passa por temporalidades diferentes.” (ARROYO, 2007, Salto para o Futuro/TVE) A escola é um espaço onde diferentes temporalidades humanas se entrecruzam para dar conta da escolarização. Na literatura há estudos que expressam que os ciclos requerem um trabalho de formação na “linha da defesa do professor como intelectual, capaz de atuar criticamente e politicamente sobre sua realidade, o que demanda uma reflexão sobre sua prática.” (MOREIRA; MACEDO, 2001, p.138). Essa premissa na base das ideias de

Freire (1996) requer do professor seriedade com sua formação, muito estudo e que se esforce para estar à altura de sua tarefa, que tenha força moral para coordenar as atividades de sua classe. Ou seja, que tenha competência profissional que qualifique sua autoridade de professor.

Quando inquirimos se a escola possui uma **proposta curricular específica para o ensino no CBAC**, a maioria respondeu que a escola possui uma específica para o CBAC e foi construída coletivamente e teve como base referencial o documento oficial da SMEC com adaptações da escola:

Nossa proposta está embasada na proposta da SMEC/VG, porém, adaptamos outras habilidades. (DE*)

Levamos em consideração o objetivo de estabelecer o compromisso com as diferentes áreas do conhecimento. . (P@1)

Elaboramos nossa proposta curricular após diagnosticarmos as dificuldades dos alunos aproveitando o documento fundamental da SMEC. (P@2)

Segundo Sacristán (2000, p.46) “a seleção que constitui um currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.” Neste contexto as falas recorrentes expressam a relação de forças entre o texto oficial e o que se produz no contexto da escola que se entrelaçam para envolver o currículo num misto organizacional entre trabalho com as áreas de conhecimento, ensino por habilidades e atendimento às necessidades dos alunos. Dessa forma, é possível compreender, como Lopes (2002), que não é “possível pensar na força de um cotidiano escolar que se constrói a despeito das orientações oficiais. Certamente existem reinterpretações desses documentos e ações de resistências aos mesmos na prática pedagógica, assim como permanece em evidência o caráter produtivo do conhecimento escolar.”

Nesse sentido, a política curricular em análise na visão dos sujeitos envolve,

[...] processos de negociação complexos, nos quais estão presentes, de forma inter-relacionada, diversos aspectos da sua produção, desde a definição de seus dispositivos legais e documentos curriculares, a circulação de textos curriculares, as diversas influências e práticas, realizadas nos vários contextos. (DIAS; LÓPEZ, 2006, p. 55).

E isso também pode ser compreendido nas palavras de Lopes e Macedo (2002) que o campo do currículo encontra-se frente a uma redifinição, exigindo do pesquisador em currículo apropriar-se daquilo que lhe é útil em outros campos, guiando-se por uma ideia de confrontação criativa de modo que consiga revalorizar as discussões sobre currículo,

aproveitando os elementos disponíveis em seu campo de origem. Essas premissas levam-nos a compreender que a política curricular da rede municipal, bem como as políticas educacionais,

[...] não mudam simplesmente relações de poder, não substituem as práticas culturais existentes; elas interagem com essas relações constituindo /produzindo bricolagens, tensões, novas políticas de sentidos e práticas, em negociação com os referenciais ligados às histórias de vida, saberes e experiências dos sujeitos. (NASCIMENTO, 2007, p. 197).

Ainda acerca da questão sobre a proposta curricular específica para o CBAC, vale ressaltar que quatro sujeitos revelam que a escola ainda não a possui porque precisam aprofundar os estudos para elaborá-la. Esta argumentação pode ser representada na seguinte fala:

Estamos realizando estudos sobre a organização curricular, pois estamos com dificuldades teóricas para concluir a elaboração da proposta curricular. (DE*)

Estes próprios sujeitos revelam que tais dificuldades são também provocadas pelos documentos referenciais oficiais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e podem ser compreendidos no momento em que revelam as dificuldades que a escola enfrenta para operacionalizar o currículo. Nos dados mais recorrentes foi possível compreender que,

Os parâmetros mínimos da SMEC estão definidos por ano e não para o período do Ciclo (03 anos) e isso dificulta o desenvolvimento do currículo. A maior dificuldade é quando alguns alunos não conseguem desenvolver as habilidades necessárias e os professores não aceitam que ela vá para o ano seguinte. Aí entra em choque ciclo X parâmetros mínimos anuais (SMEC). (DE*)

Na análise realizada nos parâmetros mínimos de conteúdos e de habilidades organizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SMEC foi possível constatar que realmente estão organizados por habilidades anuais e para cada habilidade há conteúdos escolares anuais que “vão ajudar” (acessórios) no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos do CBAC. Com base nos estudos e dados coletados vale ressaltar que estes documentos já foram reformulados pela SMEC a partir da Conferência Municipal de Educação de I Avaliação Institucional do CBAC.

A questão exposta revela a preocupação dos sujeitos com a necessidade de estudar mais sobre currículo para o ciclo. Essa preocupação está presente na rede desde 2007, conforme documento de registro da primeira avaliação institucional do CBAC. Para Cunha (2008, p. 138), o investimento em formação dos professores parece decisivo para que se

amplie sua compreensão sobre os ciclos para além de uma visão que ressalta sua instituição como medida meramente impositiva e que não auxilia de fato os alunos.

Os fatos revelados, em nossa visão, expressam também a especificidade e o tempo diferente que cada sistema ou escola, cada educador ou grupos de educadores têm para compreender e interpretar novos conceitos ou concepções que intencionam ressignificar o currículo e que as escolas não rejeitam as propostas oficiais, mas, ao contrário lutam para compreendê-las, interpretá-las e transformá-las em situações didático-pedagógicas, bem como podem contribuir para que as políticas oficiais possam ser revistas, reformuladas. O que não quer dizer que as escolas que possuem um currículo específico para CBAC sejam melhores das que ainda estão em construção. E também são dados que revelam o quanto um órgão central (SMEC) pode contribuir para dificultar ainda mais a compreensão e o desenvolvimento do ensino organizado por ciclos no contexto da prática. E o quanto ainda precisa ouvir/dialogar mais com o contexto da prática.

Nesse sentido, apesar de o ensino por ciclos ter como pressuposto básico “uma revisão de toda concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola” (MAINARDES, 2008, p.123), é possível argumentar que tanto o Projeto de Reorganização do Ensino Fundamental e Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização/PROJETO CBAC/SMEC/VG quanto algumas ações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura vêm contribuindo para dificultar ainda mais a compreensão sobre tais aspectos no contexto da prática dos sujeitos desta pesquisa.

O que também pode contribuir para que o ensino por ciclo ao invés de contribuir para que a escola rompa com a lógica da escola seriada, crie “outras formas” de exclusão e seleção.

Quando trata das possíveis desvantagens dos ciclos Mainardes (2009, p.69) diz que a política de ciclos pode resultar em avanços (mudanças qualitativas), mas pode também reproduzir limitações e desigualdades da escola seriada ou ainda criar outras.

Com relação à **avaliação diferenciada** que os sujeitos revelam que é uma estratégia que está funcionando na escola. As respostas mais recorrentes traduzem tanto os pontos positivos quanto ressalvas. Dentre as que apontam os aspectos positivos destacamos:

Positiva, pois é de formação humana sua função [...] é de acolher, ou seja, dialógica apresentando características: diagnóstica, formativa, participativa e somativa [...] (P@1)

Ela acolhe o aluno no seu estágio de desenvolvimento, partindo desse estágio para que ele avance [...] (P@2)

Valoriza o que o aluno aprendeu e procura sanar as dificuldades sem punição e sim com respeito às etapas de desenvolvimento dos alunos. (DE*)

A avaliação procura perceber o desempenho do aluno, como um todo, respeitando-o no seu ritmo de aprendizagem. (SC#)

Nesta perspectiva, encontramos nos estudos de C. Fernandes e Freitas (2008, p.20) argumentos de que “é possível concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade coletiva.” Tal perspectiva,

[...] alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias e ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes. (C. FERNANDES; FREITAS, 2008, p.20).

Tais formulações encontraram-se também nas palavras de Lima (2008, p.34), ao referir-se que, “as aprendizagens escolares são a efetivação das potencialidades da espécie. Resultam da articulação entre as possibilidades do desenvolvimento e as atividades que as efetivam, atividades que são ensinadas pelo professor.”

No que se refere às respostas que apresentam ressalvas ao sistema de avaliação proposto pela Política Curricular do CBAC, destacamos como indicadores representativos as seguintes citações:

A proposta precisa ser revista e melhor monitorada. (DE*1)

A proposta de avaliação no CBAC entendida e praticada na escola contempla todas as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, porém requer melhor reformulação e monitoramento para a efetivação do desenvolvimento das habilidades previstas. (DE*2)

Como é no contexto da prática o espaço onde as políticas não são simplesmente implementadas, mas, interpretadas e recontextualizadas, estas ressalvas podem ser entendidas como uma necessidade de as escolas revisitarem seus processos pedagógicos, para que os atores escolares, cada um na sua especificidade, revejam suas atribuições e competências dentro desse contexto, bem como, para a SMEC propor reformulações e ressignificar suas ações, bem como a política curricular oficial. Outras ressalvas apontam que a avaliação, para se efetivar de maneira inovadora, precisa estar acompanhada de alguns processos mediadores, neste caso, os sujeitos aponta a ausência do serviço de apoio pedagógico para os educandos que apresentam dificuldades durante o processo de ensino- aprendizagem.

A proposta é ótima, desde que seja concretizada. Necessitamos urgente de um professor de apoio pedagógico [...] (DE*)

Não mudou muito porque a criança que apresenta defasagem na aprendizagem no decorrer do processo não tem o serviço de apoio pedagógico [...] (SC#)

Segundo Mainardes (2008, p.123), a construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente depende de uma série de medidas que vão muito além da mera expansão do tempo, por meio da eliminação da reprovação. No contexto da prática encontramos sujeitos que revelam a importância do serviço de apoio no CBAC:

O trabalho do apoio é importante para ajudar no desenvolvimento dos alunos, principalmente para aqueles que na sala de aula não consegue concentrar nas atividades. Porém a contratação está acontecendo no 2º semestre, sendo que é necessário desde o início do ano letivo. (DE*)

Um alerta dado pelos sujeitos afirma que o ensino no CBAC está direcionado somente para a área de conhecimento da linguagem o que leva a avaliação na sua função diagnóstica a caminhar na mesma direção. Este fato representou na seguinte resposta:

A avaliação está muito direcionada para a área da linguagem. É necessário expandir para outras áreas do conhecimento [...] principalmente no momento da avaliação diagnóstica. (DE*)

Tal afirmação tem sentido uma vez que tomando por base outros dados coletados pelos questionários e as conversas informais com atores escolares que trabalham diretamente com o CBAC e os resultados da primeira avaliação institucional do CBAC na rede, foi possível constatar que o ensino está essencialmente voltado para a alfabetização na área da linguagem com algumas “pinceladas” da linguagem matemática. Nesse sentido os conteúdos escolares de outras áreas estão organizados apenas como um acessório para se trabalhar as fases/níveis da escrita e da leitura (Fase pré-silábica, silábica e alfabética), bem como elaborar as atividades de superação destas. Um fenômeno que foi possível perceber e que consideramos bem problemático foi o fato do desenvolvimento e aprendizagem da criança nos três anos do CBAC estar “dividido” “limitado” pelas fases da leitura. Por exemplo: no primeiro ano do ciclo a criança deverá atingir a “nível silábico”; no segundo ano “silábico alfabético” e terceiro ano “leitura convencional”. Foi possível perceber este ponto até nos PPP de algumas escolas que argumentaram ser “ordem da SMEC”.

O que também nos leva a argumentar que apesar encontrarmos conexão entre o contexto da prática e a política oficial com relação aos pressupostos da avaliação da

aprendizagem estar voltados para uma nova lógica, um equívoco que aparece é a centralidade do ensino e avaliação na área da linguagem e da matemática e ainda o ciclo dividido em fases da escrita. Estes dados em nossa visão contribuem para marginalizar e ou empobrecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em termos de conteúdos escolares da história, geografia, artes, ciências, etc. bem como limita o propósito fundamental do ciclo que é de Alfabetização como um todo e não dividido em fases. Arriscamos argumentar que apesar de todo autor não ter controle das interpretações e reinterpretações pelos quais seus textos sofrem ao circularem pelo contexto educacional estes desvios e equívocos cometidos em nome da psicogênese da língua escrita contribuem para aumentar as incompreensões sobre o ensino por ciclo.

Sobre as estratégias e instrumentos de avaliação mais utilizados no cotidiano do CBAC os sujeitos revelam que são: diagnóstico diário e mensal das fases/níveis da escrita, caderno de registro do professor, prova escrita, relatório descritivo de aprendizagem, o Conselho do CBAC, provas escritas seguindo os parâmetros da Provinha Brasil e avaliação de habilidades e competências adquiridas. Segundo Fernandes e Freitas (2008, p.27), inúmeras práticas e instrumentos avaliativos permeiam o cotidiano escolar. Em uma mesma escola, ou até em uma sala de aula, é possível identificarmos práticas de avaliações concebidas a partir de diferentes perspectivas teóricas e concepções pedagógicas e de ensino.

As influências das avaliações externas também estão presentes no trabalho docente no CBAC e se expressam nas argumentações dos sujeitos, quando demonstram preocupações com a Provinha Brasil e, ao mesmo tempo argumentam que o ensino por ciclo tem contribuído para melhorar o índice do IDEB da escola por isso deve incluir na avaliação os parâmetros da Provinha Brasil. Assim, na questão sobre o que mudaria na avaliação do CBAC essa premissa assim se revela:

Elaboraria as avaliações dentro da proposta do Ministério da Educação/MEC (Prova Brasil). O trabalho com CBAC melhorou o índice do IDEB da escola (conseguiu em 2008 o índice previsto para 2011). (DE*)

Num estudo de Alavarse, com base na Prova Brasil, instituída pelo governo federal em 2005, os resultados do ensino caminham na mesma direção de muitas outras pesquisas, estudos. O autor fez um estudo de correlação, utilizando apenas as médias de alunos de escola exclusivamente organizada em séries ou em ciclos, para evitar a ambiguidade das escolas com regime misto, e concluiu que:

- Nenhuma rede de ensino se encontra nos patamares considerados adequados, com base na matriz de referência do SAEB; tanto as Municipais quanto as Estaduais apresentam desempenhos insatisfatórios;
- A reprovação caiu em todas as redes com ciclos, mas não foi extinta, o que significa que não houve promoção automática.¹⁷
- Não se pode estabelecer correlação significativa entre o desempenho de alunos nos ciclos ou nas séries, seja nas redes estaduais, seja nas dos municípios ou de capitais analisados;
- As redes com mais alta incidência de ciclos e maior heterogeneidade de resultados na 4ª série tendem apresentar resultados mais similares no final do ensino fundamental; cresce assim a homogeneidade entre as redes de ciclos e as de séries. (SÁ BARRETO, 2008, p. 204-205).

Vale ressaltar que estes dados contribuem para argumentar que “os ciclos não são os responsáveis pelo baixo nível de ensino, eles não provocam a sua queda desastrosa como imagina o senso comum e, além disso, trazem benefícios a muitos alunos que, no regime seriado, teriam passado por processos mais drásticos de exclusão.” (p. 205, SÁ BARRETO, 2008).

Ao questionarmos sobre o que mudariam ou acrescentariam na avaliação da aprendizagem, as respostas revelam uma mescla de concepções e funções da e para a avaliação. Nessa mistura os sujeitos que em sua maioria a veem como um processo formativo, responderam que:

Estenderia o ciclo para a escola toda, ou seja, não reter a criança. (P@1)

Não mudaria nada a avaliação. A avaliação já contempla o processo de ensino no ciclo, pois, o trabalho desenvolvido em sala deixou de ser um processo de cobrança para se transformar em momento de aprendizagem. (DE*)

Não mudaria nada. A forma como a avaliação está proposta no projeto contempla o ensino por ciclo. (P@2)

O diagnóstico deveria ser realizado num lugar mais tranquilo, para que o aluno pudesse ter o tempo de organizar seus pensamentos. (P@3)

É preciso ainda estreitar nossos vínculos com as crianças e seus familiares [...] para melhorar as nossas relações [...] isso ajuda na compreensão e na avaliação. (P@4)

¹⁷ Esses resultados são em virtude do fato de que a maioria das redes com ciclos admite retenção ao seu final em vista do rendimento insuficiente do aluno e de que pode haver também retenção camuflada ao longo dos ciclos. Além disso, todas as escolas devem reprovar os alunos quando a frequência é insuficiente por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96).

Segundo Barreto e Sousa (2005, p. 681), há indícios que nos autorizam a afirmar que as políticas de ciclos, ao desestabilizarem a tradicional lógica de organização do trabalho escolar, tendem a impulsionar professores, alunos e pais a construírem novas referências para o ensino e a aprendizagem, a partir de novas relações e interações no espaço escolar. Contudo, há os que argumentam em favor da crença na reprovação como condição da qualidade do ensino e defendem a presença da nota. Esta passagem foi possível ilustrar a partir das falas de alguns professores. Estes sujeitos argumentam que é preciso.

Dar para a escola a liberdade de reter o aluno quando for de extrema necessidade. **(P@1)**

Acho que deveria ser repensada a retenção do aluno somente no III ano no ciclo. **(P@2)**

Além do relatório colocaria nota. **(P@3)**

Acho que deveria reter o aluno que não consegue alcançar seu objetivo. **(P@4)**

Neste sentido, Martins (2008, p.176) expressa que no imaginário das pessoas, a reprovação é parte constitutiva da instituição educativa e do ensino, que não podem ser pensados sem ela. Acostumados e acomodados com a ideologia da competição (e da legitimidade na negação do sujeito), não conseguem entender como se pode conceber um ensino no qual os filhos atuem sem prêmios (ideologia da competição) ou sem o castigo (negação do sujeito).

Barreto e Mitrullis (2001, p.219), ao expressarem sobre questões relativas à avaliação, argumentam assim como predizem muitas análises sobre o papel da avaliação os professores sentem que perdem poder e controle da situação de ensino, sendo que o manejo da classe se torna bem mais difícil na nova forma de organização. Segundo Sousa e Alavarse (2003, p. 674), entre as práticas curriculares, a avaliação é a que tem recebido maior atenção nas publicações, provavelmente devido à resistência de profissionais da área, alunos e pais à supressão da ideia de reprovação do aluno, usualmente prevista nas propostas de organização curricular em ciclos (SOUSA; ALAVARSE, 2003, p.674).

Crahay (apud BARRETO, 2008, p.201) concluiu em seus estudos que a repetência, em regra, não traz aos alunos os ganhos que se costuma esperar. Pelo contrário, diminui as suas possibilidades de prosseguir nos estudos com sucesso, pois o aluno fraco que repete, na maioria das vezes, progride menos do que o aluno fraco que, nas mesmas condições, é promovido. Segundo, C. Fernandes (2008, p.53), os ciclos, por serem diferentes da promoção automática e não serem métodos de ensino, nem tão pouco um sistema de ensino, mas são

formas de distribuição/organização/partição dos anos que os estudantes passam na escola, o que leva sua lógica a diferenciar do regime seriado é que no ciclo a escolarização precisa ser vista e praticada como um contínuo, sem objetivo de reter, selecionar, classificar o aluno. Nesse sentido, entre outras coisas, o processo de avaliação significa um ponto de fundamental transformação no momento de construção da proposta curricular.

Em suma, o ensino por ciclos rejeita a retenção pelo fato de, nas palavras de Martins (2008, p.181), a reprovação é um grave problema apenas na vida do aluno, pois mesmo que o professor se sinta (também) subjetivamente culpado, arrasado, isso não se compara ao que a reprovação representa para o aluno: ele é o culpado pela reprovação, ou seja, a boa intenção do professor ou da instituição não tira o efeito pernicioso do ato de reprovar.

A partir destas constatações foi possível dizer que a avaliação desenvolvida no CBAC pelos sujeitos desta pesquisa apresenta práticas e convicções que misturam função formativa, diagnóstica processual com a lógica da seleção, classificação e retenção e inclui as exigências da avaliação externa realizada pelo governo federal em que os propósitos estão centrados para avaliar habilidades e conteúdos escolares na área de português e matemática. O que a nosso ver também é um ponto que precisa ser rediscutido e realinhado sob pena do ciclo continuar com a exclusão e marginalização dos educandos das camadas sociais menos favorecidas e tornando mais difícil uma transformação mais profunda.

3.2.1.2 Três estratégias, três pontos para melhoria: condicionantes que desfavorecem o ensino por ciclos

Sobre as estratégias previstas no documento oficial que ainda não estão funcionando como deveriam estão: o serviço de apoio pedagógico, a organização da equipe de professores para trabalhar no CBAC e o acompanhamento sistemático da equipe da SMEC.

Uma queixa mais geral diz respeito ao **serviço de apoio pedagógico** e ao professor que desenvolve essa função. Os sujeitos são unânimes em revelar que é uma estratégia que não vem funcionando e, quando funciona apresenta muitos equívocos e acarreta maiores problemas para as escolas. Pelas argumentações percebemos que a administração central não assumiu como um investimento de carreira no quadro de docentes da rede. Este serviço permanece à mercê da vontade de governantes municipais e secretários e suas equipes que passam pela Secretaria Municipal de Educação. Este serviço sofre efeitos da política ziguezag

(CUNHA, 1995), o que acarreta ações que não levam em consideração as necessidades das escolas. É um serviço que fica a “mercê” da vontade de quem no momento está à frente da SMEC ou da Prefeitura.

Nesse contexto os dados revelam que a maioria das escolas também não tem espaço físico adequado para realizar este serviço. Desta forma, o serviço de apoio pedagógico e os professores de apoio pedagógico só aparecem na realidade das escolas esporadicamente:

No ano de 2008, a SMEC enviou um professor de apoio a partir do mês de junho. (DE*1)

Em 2009 esta unidade escolar ainda não recebeu o professor de apoio, estamos aguardando [...] acredito que será [...] (DE*2)

2009 não. Em anos anteriores já tivemos o professor de apoio. (SC#)

E ainda há também o descontentamento quando a SMEC envia alguns professores de apoio que não atendem às necessidades da escola e acabam acarretando outros ou mais problemas para a escola:

O nosso professor de apoio deixou muito a desejar [...] não preocupou em atender todos os alunos, ficaram alunos sem atender [...] pude sentir uma falta de compromisso ou responsabilidade sobre determinados alunos. (SC#)

No ano de 2008, o apoio iniciou em agosto e as ações deste profissional eram determinadas pela SMEC, sem levar em consideração a realidade da escola. (DE*)

Ainda que todos os sujeitos reconheçam o valor deste serviço, a escola ainda se encontra sem a possibilidade de vê-lo implementado conforme prevê o ensino por CBAC, uma vez que é uma decisão da administração central. É um aspecto que extrapola a vontade e a luta da escola. É uma ação que depende primeiramente do poder público, da vontade política dos governantes do município. Nos estudos de Campos (2007) realizados sobre os ciclos na rede municipal de ensino de Cuiabá esse serviço já apresentava problemas. Segundo o autor,

O serviço de apoio se mostra bastante instável na escola, pois mesmo na hipótese de ser garantida a contratação de professores todos os anos, a constante alternância dos professores impede a realização de um projeto pedagógico de mais longo prazo com os alunos. (CAMPOS, 2007, p. 154).

Quando perguntamos sobre a **formação da equipe de professores para o CBAC** as respostas mais recorrentes revelam que as dificuldades para formar a equipe de professores estão basicamente centradas na rotatividade dos professores contratados; na resistência de professores efetivos em assumir as turmas do CBAC; na falta de critérios da SMEC para

contratar professores e no não pagamento de horas atividades para os professores contratados. Sobre estes dados as falas que podem representá-los são:

Há resistência de muitos professores das escolas para atuar nas turmas do CBAC, preferem turmas do 4º e 5º. Ano. (P@)

A SMEC deveria dar liberdade para a escola escolher os profissionais que tenham perfil para trabalhar com CBAC e/ou efetivar este ponto como critério na contagem de ponto e atribuição de aula. (SC#)

Os professores contratados não possuem horas atividades para participar semanalmente do Conselho do CBAC. Por esse motivo realizamos nossos encontros uma vez por mês. (DE*)

Percebemos como esta questão justifica a preocupação dos efetivos com os professores contratados que não são remunerados para as horas atividades o que acaba acarretando problemas para o planejamento coletivo e o envolvimento efetivo de todos os professores do CBAC. E ainda, com os dados foi possível interpretar que a própria escola (algumas) no limite de sua autonomia, ainda não tem uma política clara e consistente para formar sua equipe do CBAC. Isto porque dos 15 sujeitos que atuam na função de coordenação pedagógica e direção escolar¹⁸ 14 atribuíram suas aulas em turmas do CBAC, o que leva a aumentar os contratados trabalhando no ciclo, que por sua vez aumentam a rotatividade, a dificuldade do planejamento coletivo nas horas atividades, o aumento da presença de professores sem experiência. Nesse sentido, destacamos a resposta de um sujeito para representar tal argumentação:

Não temos dificuldades para organizar as turmas do CBAC e **sim** atenção redobrada quando recebemos professores novos [...] temos dez turmas do CBAC, destes 50% são efetivos e atuantes desde a implantação do ciclo na rede. (SC#)

Assim, a argumentação revela o cuidado que a escola tem ao receber professores temporários (contratados), a resistência de alguns professores em assumir turmas do CBAC bem como o fato destas turmas serem atribuídas a diretores e coordenadores pedagógicos. Ao mesmo tempo entendemos que há um anunciar de caminhos para que a SMEC possa rever e discutir suas ações para então propor estudos e medidas mais pertinentes à organização e desenvolvimento do ensino por CBAC na rede.

Nesse sentido, as respostas mais recorrentes sobre as ações que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura poderia estar realizando, para ajudar a melhorar o trabalho da escola no CBAC, os sujeitos responderam que:

¹⁸ Neste ponto os 15 sujeitos que revelamos são coordenadores pedagógicos e diretores escolares. Outros dois sujeitos são supervisores pedagógicos e não atribuem aulas porque possuem cargos.

Viabilizar o serviço de apoio pedagógico, melhorar a formação dos professores, respeitarem a portaria e dar mais autonomia para as escolas. **(SC#)**
 Oferecer mais tempo para o professor efetivo e contratado planejar e maior valorização do profissional. **(P@1)**
 Cumprir o que foi proposto na implantação do CBAC. **(P@2)**

Ainda com o intuito de compreender sobre as estratégias básicas imprescindíveis para a organização do trabalho com ciclo na escola, as respostas sobre o trabalho da equipe de acompanhamento do CBAC da Secretaria Municipal de Educação e Cultura revelam que é preciso monitorar o trabalho da escola com mais frequência, ser uma equipe que compreenda melhor a organização do ensino em ciclos e sobre a alfabetização na base da psicogênese da língua escrita. Nas palavras dos sujeitos a equipe precisa:

Ajudar no trabalho pedagógico, escolher de forma mais coerente os professores contratados para atuar no CBAC, com conhecimento da psicogênese da língua escrita e oferecer mais capacitação. **(SC#)**

Auxiliar na elaboração de um currículo que atenda os pressupostos de um ensino por ciclo. **(DE*)**

É preciso aprofundar conhecimentos sobre ensino por ciclo para não desorientar as escolas, nem os professores. **(P@)**

Vale ressaltar que as dificuldades apresentadas para os dois eixos acima comentados também aparecem como ações a serem melhoradas na Conferência Municipal de Educação de Avaliação Institucional do CBAC realizada em 2007. Nesse sentido podemos argumentar que até a data de hoje (2009) os problemas continuam os mesmos principalmente no sentido de reorganizar o tempo e espaço dos professores efetivos do ciclo, de diminuir as resistências dos professores efetivos e ou apresentar medidas de incentivos para os mesmos.

Em seus estudos, Arroyo (1999, p.13-14) argumenta que, na organização da escola em ciclos, 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. Preferimos basear-nos no acúmulo de saberes, pensamentos e valores que informam o que há de mais educativo no ofício de mestres, que todos cultivam na diversidade de práticas, de culturas e identidades de cada um.

E para Miranda (2005, p. 5), o ciclo é uma proposta que além de mudar a organização escolar, modifica a compreensão de educação em seu sentido mais amplo. Dessa forma, a implementação de programas de ciclos, necessariamente, precisaria ser acompanhada de uma revisão de toda concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola.

Entendemos que essa revisão, rediscussão poderia estar sendo proporcionada pelos fóruns anuais de discussões previstos no texto oficial da política curricular da rede. Um encontro que deveria anteceder a avaliação institucional do CBAC e de responsabilidade da SMEC desencadear, mas que os sujeitos são unânimes em afirmar que até então nunca foi realizado.

Um dos aspectos que Mainardes (2008) considera importante para a implantação de políticas de organização da escolaridade em ciclos é o desafio de discutir e definir, com os profissionais da educação, as orientações metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem. Estas premissas em nossa compreensão estão sendo colocadas pelos sujeitos desta pesquisa para serem assumidas pelo órgão da administração central (SMEC) e desencadeadas na rede municipal de ensino com vistas à melhoria dos processos político administrativo e pedagógico no Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã/CBAC.

3.2.2 Segundo eixo: o trabalho docente no CBAC

É no contexto da prática que os textos oficiais ou não estão sujeitos a interpretações, recriações para inovações ou acomodações. Para Ball (apud LOPES, 2005), as interpretações que os discursos teóricos sofrem, geram misturas, ou seja, são “bricolagem de discursos legitimados, que geram produções híbridas com “novos conceitos”, “novos sentidos” para “velhos conceitos”.

No cotidiano da escola as práticas docentes são condicionantes fundamentais para o ensino escolar funcionar com ou sem qualidade. Nas palavras de Fetzner (2007, p.59), embora todos os recursos físicos, humanos, políticos e culturais sejam componentes de uma nova realidade escolar, qualificar em sua função educativa, evidentemente o centro da ação educativa, nas perspectivas contemporâneas, continua sendo a mediação, ou seja, a qualidade da comunicação entre dois aprendentes que, mediante um desafio dado, trocam saberes e possibilidades, produzindo novas formas de ver, julgar e agir sobre o real.

As práticas educativas, tal como os hábitos de alimentação ou de higiene, geraram uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes (MARCELO GARCIA, 1998, p.70) que, ao longo dos anos sofrem alterações ou incrementos por processos de recontextualização. Segundo Dalben (2009, p.66) entre as propostas alternativas apresentadas para combater o fracasso escolar, a organização da escola por ciclo transformou-se no meio mais ousado de mudança da cultura já arraigada. Dessa forma, há na literatura entre outros os

intelectuais que defendem que a escola ainda está longe de alcançar tal mudança e os que revelam que “na realidade, o que temos na escola não é a contradição seriação versus ciclos e sim, a construção de novas práticas a partir do contexto apresentado.” (CUNHA, 2008, p.132).

Refletir a prática pedagógica constituída no cotidiano e na história da educação escolar brasileira, enxergar as diferenças existentes, as diferentes concepções, os diferentes entendimentos de como organizar situações de aprendizagem com qualidade é, sobretudo, conceber que toda mudança para se legitimar não pode ser decretada, mas partilhada, co-responsabilizada entre os principais atores da educação escolar, a partir da reflexão da realidade e ao mesmo tempo tendo claro que tais “políticas são interpretadas de forma diversas, uma vez que esses profissionais possuem histórias, experiências, propósitos e interesses diferenciados.” (MAINARDES, 2007, p.119).

Diante destas argumentações e a partir de uma concepção de currículo como entrecruzamento de práticas diversas, onde o saber escolar (discurso pedagógico) resulta do processo de recontextualização do saber científico (discurso instrucional), continuamos revelando os resultados de nossas análises. Isso implica dizer que o desafio assumido neste estudo é justamente elucidar as construções produzidas num contexto onde a proposta de mudança foi construída a partir da construção coletiva, participativa.

Dessa forma, para compreender como os atores escolares interpretam e recontextualizam a Política Curricular do CBAC no contexto da prática analisamos neste eixo os seguintes aspectos: a participação no processo de implantação do CBAC, objetivos do CBAC; planejamento do ensino, o currículo (dificuldades para desenvolver o currículo do CBAC, seleção e organização dos conteúdos escolares, conteúdos trabalhados, dificuldades para ensinar, conteúdos trabalhados para além dos conteúdos disciplinares) a metodologia do ensino os procedimentos avaliativos mais utilizados¹⁹.

3.2.2.1 A participação dos sujeitos no processo de implantação do CBAC

Na literatura os estudos apontam que as reformas no ensino que não envolvem os atores escolares principais em todo processo podem não conseguir atingir objetivos significativos. Mainardes (2006, p.16) em seus estudos argumenta que muitos estudos indicam que a maioria dos programas de implementação da política de ciclo tem sido

¹⁹ Os aspectos de análise deste eixo aparecerão em negrito e sublinhados.

implantada de cima para baixo, sem a participação dos professores. E expressa que uma implementação demanda um intenso e contínuo processo de formação de professores.

Contrapondo essa visão de implementação de cima para baixo, na Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande-MT, o processo de implantação da política curricular do ciclo ocorreu, conforme documentos e nossa vivência como profissional da Rede, através de um intenso movimento democrático, de participação efetiva de todos os atores escolares que trabalham principalmente com o ensino fundamental, anos inicial e com intensos momentos de estudos, debates e discussões em torno de variadas temáticas: alfabetização, ciclos, reprovação, currículo, por exemplo.

Dessa forma, ao questionarmos os sujeitos sobre a participação na construção dessa política, as respostas demonstram que a grande maioria participou efetivamente do processo de implementação e dos estudos de formação. À exceção de poucos que, na época da reforma estavam afastados das funções nas escolas e na rede e os que estavam atuando em turmas de educação infantil nas escolas e nas creches.

Ao serem questionados sobre de que oficinas ou projetos de estudos participaram na época da implantação da proposta, as respostas recorrentes apontaram principalmente o Projeto Revisitando a Prática Pedagógica em sala de aula, que trata de uma formação continuada na área da alfabetização na linha da psicogênese da língua escrita; educação especial e os encontros envolvendo diversas temáticas (avaliação, ciclos, gestão democrática, etc.) com o Instituto Paulo Freire.

No que diz respeito ao envolvimento dos atores escolares principais na política de implantação dos ciclos, na literatura encontramos que a implementação do Projeto Escola Cidadã é segundo Gandin (2002), um exemplo de programa em que a participação dos professores foi mais adequada. E esta experiência foi também uma das fontes de inspiração da política em Várzea Grande-MT na sua Rede Municipal de Ensino.

Nessa perspectiva recorreremos para fechar a análise deste primeiro aspecto a argumentações de Mainardes (apud ALAVARSE, 2009, p.46) para dizer que:

[...] sem o esforço conjunto dos gestores do sistema educacional das unidades escolares, dos educadores e demais profissionais envolvidos, vinculado aos esclarecimentos feitos aos pais e alunos, mudanças tão radicais como a organização em ciclos poderão fragilizar, ainda mais a estrutura e o funcionamento das escolas, causando prejuízos muito sérios aos processos de aprendizagem e constituição dos sujeitos.

3.2.2.2 O olhar dos sujeitos para os objetivos do CBAC

Ao serem questionados sobre os objetivos do CBAC, os sujeitos revelaram que além de combater o fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, comungando com os objetivos do Ciclo Básico historicamente constituído, garantem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos respeitando seu ritmo e tempo para aprender, bem como proporcionam o desenvolvimento de habilidades pré-estabelecidas anualmente. Entendemos que, para delinear os objetivos do CBAC, os sujeitos se dividem entre as finalidades do Ciclo de Formação Humana e o Ciclo de Aprendizagem na base do desenvolvimento de habilidades e competências, com foco essencialmente na área da linguagem assim como mantêm o pressuposto histórico e comum entre eles, que é a de combater o fracasso escolar.

Na literatura encontramos argumentos que revelam que as experiências brasileiras com ciclos são bastante variadas e que a racionalidade que os sustentam depende das intenções e interesses de seus autores. Sobre essa questão Jacomini (2008, p.84-85) ressalta que, a despeito das diferentes concepções e propósitos, as propostas e as experiências de organização do ensino em ciclos em outros países e no Brasil, apresentam-se como um meio de superação do chamado fracasso escolar e de realização do direito à educação, reorganizando o tempo, o espaço, o conteúdo, a metodologia, a avaliação e as relações escolares, ou seja, mudando a concepção e a organização da escola.

Com relação ao Ciclo de Formação as evidências são reveladas quando os dados mostram que o objetivo do CBAC é,

Garantir mais tempo com maiores oportunidades para o aluno aprender, romper com a organização seriada, respeitar as características das etapas de desenvolvimento humano. **(SC#)**

Garantir o fazer pedagógico com ênfase na ação formativa da educação. **(P@1)**

Possibilitar aos alunos o pleno desenvolvimento cognitivo, sócio-cultural, afetivo, emocional e corpórea [...] ensinar o aluno de forma global e não fragmentada. **(P@2)**

Proporcionar momentos de aprendizagem de forma que a criança participe efetivamente do processo de construção da leitura e da escrita, considerando o perfil de entrada do aluno no início do ano letivo. **(DE*)**

E com relação ao Ciclo de Aprendizagem, centrado no desenvolvimento de habilidades e competências, fica evidente quando alguns sujeitos ressaltam como objetivo do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã,

Atingir as habilidades previstas para cada ano e alcançar o perfil de saída do ciclo para não ficar retido [...] (P@)

E ainda, encontramos respostas de professores que mesclam as intenções entre o ciclo de formação e o ciclo de aprendizagem. Essa questão pode ser representada pela seguinte argumentação de dois professores:

Alcançar o parâmetro mínimo das habilidades nos aspectos cognitivos, sócio-afetivos, emocional e cultural [...] (P@)

O objetivo do CBAC é desenvolver as habilidades previstas para cada ano procurando respeitar o ritmo, interesse e conhecimento prévio de cada aluno. (P@)

Nesse sentido, os dados revelam que há uma conexão entre o texto oficial da rede e o contexto da prática dos sujeitos, pois ambos apresentam fundamentos sobre ciclo de formação e ciclo de aprendizagem. E ainda, pode-se perceber que assim como no oficial, no contexto da prática a voz mais ouvida é a do ciclo de aprendizagem na base das habilidades e competências. Nesse contexto, os fundamentos que afloram no contexto da prática sobre os pressupostos que orientam a ação pedagógica são os fundamentos da psicogênese da língua escrita na base dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). É forte a presença do construtivismo interacionista piagetiano para ensinar a ler e escrever bem como compreender como aprendem os que conseguem aprender a ler e escrever sem dificuldade e o que pensam sobre a escrita dos que ainda não se alfabetizaram. Nesse sentido, os sujeitos revelam com unanimidade que a mudança na prática pedagógica se justifica por que:

Hoje a escola aplica o diagnóstico para descobrir o desempenho e ao níveis da escrita que os alunos se encontram. (P@)

Os professores passaram a conhecer melhores seus alunos através dos testes das hipóteses de leitura e escrita. (DE*)

Hoje a organização dos planos de aula se dá a partir dos diagnósticos (níveis da escrita). (SC#)

Duran (apud BARRETO, 2005, p.672) assinala que o profundo movimento de mudança dos paradigmas da alfabetização, ocorrido na metade dos anos de 1980 no país, com a divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro e de estudos derivados da sociolingüística e da psicolingüística, encontrou terreno fértil para semeadura na proposta dos ciclos básicos.

A partir dos dados foi possível argumentar que, na rede municipal de ensino Várzea Grande-MT, esse movimento se fortalece e aflora com mais intensidade a partir da

implantação do CBAC. Tomando como base as formulações do ciclo de política, os dados revelaram que tanto o texto oficial da política curricular quanto as interpretações, reinterpretações e recontextualizações realizadas no contexto da prática, a voz mais ouvida para organizar o ensino apresentam conexões fortes com a psicogênese da língua escrita. O que em nossa visão também pode ser justificado pela participação e envolvimento dos atores escolares da Rede Municipal que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais no processo de implantação do CBAC e no Projeto de formação continuada denominado “Revisitando a Prática Pedagógica em sala de aula.”

Pelas respostas dos sujeitos e nos documentos analisados constatamos que, na época da implantação da política educacional que teve como resultado o CBAC, houve um intenso programa de formação continuada para a alfabetização na linha da psicogênese da língua escrita bem como o Projeto de Reorganização do Ensino Fundamental e Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã/PROJETO CBAC/SMEC/VG traz na estrutura que:

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Várzea Grande promoverá a formação continuada para todos os profissionais que irão atuar no Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã. A formação dar-se-á através de oficinas pedagógicas com encontros semanais, cursos mensais ou semestrais. As oficinas estarão abordando os temas: Alfabetização e Letramento/Abordagem sócio-construtivista [...] Fundamentos e Princípios da educação (PIAGET; WALLON, etc). (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p.44).

Assim, apesar de a política educacional como um todo ter como diretriz orientadora os pressupostos freireano de uma educação cidadã, o contexto da prática, não apresentou dados de que a alfabetização está preocupada com a politização e formação de consciências críticas dos educandos. Esse fato, em nossa visão, pode ter ocorrido por diversos motivos, dentre eles, pode estar o fato de as questões do questionário não terem sido suficientes, a limitação das análises ou as limitações dos sujeitos da pesquisa para escreverem sobre esse aspecto, etc.

O fato é que se o texto oficial traz para o centro das discussões educacionais uma negociação entre vários sentidos, significados e perspectivas de ciclo para organizar o CBAC da rede municipal e o contexto da prática apesar de acrescentar e propor discussões e aprofundamentos sobre algumas questões, também levanta dados que podem contribuir para o exercício de novas formas para analisar, organizar e compreender os processos de mudanças ou inovações que ocorrem nas escolas organizadas em ciclo por processos de recontextualizações.

3.2.2.3 O planejamento: o trabalho coletivo

Neste aspecto os dados revelam que o planejamento é uma ação cuja realização coletiva tem exigido um esforço enorme da escola. Os dados recorrentes expressam que a ação é em geral desenvolvida nas horas atividades num dia específico da semana por período (matutino e vespertino). O Conselho do CBAC aparece como instância de planejamento do ensino, avaliação sobre o ensino e a aprendizagem. É um espaço onde os professores do CBAC reúnem para discutir os problemas e propor ações. Entretanto, encontramos ressalvas que revelam o quanto o tempo destinado aos encontros do Conselho do CBAC está insuficiente. Esse fato pode ser representado pela seguinte fala:

O tempo destinado para isso é insuficiente pois não dá prá fazer todas as observações sobre os alunos. (P@)

Atrelado a este fato encontramos também os que falam sobre o “mau” aproveitamento do tempo e, abordam que as escolas precisam planejar melhor o tempo e o espaço para o planejamento. Pois,

Nos encontros há muita discussão e pouca ação no sentido de propor ou elabora atividades para superação das dificuldades e dos problemas que surgem. As discussões não chegam à proposição de quase nada [...] (P@)

A despeito da necessidade de reorganização do tempo para o planejamento coletivo no CBAC, ao indagarmos sobre os assuntos discutidos nos encontros pedagógicos, as respostas demonstram várias temáticas envolvendo: os avanços e dificuldades na aprendizagem dos educandos; as condições de cada um para aprender; as atividades didáticas para superação de dificuldades, etc. Sobre isso também há respostas que revelam que esses encontros são espaços para troca de experiências, planejamento e avaliação. Estas constatações podem ser representadas de modo geral nas seguintes argumentações:

Os assuntos mais tratados nessas reuniões são discutir a aprendizagem dos alunos e propor medidas para sanar as dificuldades. (P@1)

[...] Problemas de comportamentos, crianças faltosas [...] Dificuldades de alunos e professores [...] conteúdos, habilidades e diagnóstico dos alunos e projetos. (DE*)

Compartilhar informações sobre a vida escolar dos alunos. [...] encontrar meios para que os alunos avancem nas fases. (SC#)

Nesses encontros trocamos experiências, elaboramos planos de ensino e discutimos os processos de avaliação. (P@2)

Há nesse contexto os sujeitos que demonstram que também são discutidas e refletidas necessidades e dificuldades de professores. Representamos essa premissa na fala de um diretor escolar:

No Conselho do CBAC, reunimos para discutir e analisar as dificuldades dos alfabetizadores e traçar estratégias e soluções. (DE*)

Na literatura é possível encontrar argumentos em favor de a escola proporcionar entre os profissionais momentos para troca de experiências, para compartilhar com os colegas as dificuldades que apresentam e buscar soluções no coletivo, compartilhar responsabilidades. Nessa perspectiva Perrenoud (apud PERRENOUD, 2004, p.14) diria que acredita que os professores, de preferência em equipe, darão provas de que são, ao preço de novas competências, capazes de planejar e de orientar a aprendizagem e sua progressão ao longo de vários anos.

Segundo Giroux (1997, p. 95), as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitarem as pessoas a intervirem na formação de suas subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições biológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia. O trabalho com ciclos, diz C. Fernandes (2008, p. 54), solicita mais do corpo docente, das famílias, da sociedade, no sentido de mobilizá-los para encontrar soluções em conjunto, para mediar estratégias, para repensar valores, para gerir situações curriculares, como decidir o quê, por que, como e quando ensinar e avaliar.

Entretanto, é relevante destacar sobre o planejamento coletivo o que uma pequena parte de sujeitos revela. Eles relatam que o encontro coletivo efetivo em suas escolas, onde estão presentes todos os professores do CBAC acontece uma vez por mês, uma vez que os professores contratados não possuem horas atividades. O que em nosso entendimento é uma situação que revela as particularidades e compreensão de cada escola para lidar e conduzir o trabalho coletivo. Ressaltando que este fenômeno não é um dado recorrente que indica a inviabilização do trabalho pedagógico realizado semanalmente nas horas atividades.

Quando a pergunta se referiu às dificuldades com que deparam para realizar os encontros pedagógicos, os dados coletados revelam que a dupla ou tripla jornada dos

professores em diferentes escolas, a falta de remuneração para horas atividades dos professores contratados; o tempo escasso e em alguns casos a falta de compromisso, entrosamento e parceria entre os atores escolares envolvidos no processo são argumentos que aparecem com mais força. Isso acompanhado da defasagem salarial que na visão dos sujeitos, e, nós concordamos com eles, tem contribuído para desanimá-los. Neste caso também houve aqueles que colocaram não haver nenhum problema. Estes pontos podem ser representados pelas citações dos seguintes sujeitos:

Falta tempo de maior tempo para discussões coletivas, o que tem atrapalhado o contato e as trocas de ideias e experiências. **(P@1)**

Seria primordial que todo o professor do ciclo tivesse o mesmo compromisso, entrosamento e parceria. **(P@2)**

Pouco tempo para planejar, jornada de trabalho em diferentes escolas. **(P@3)**

Realizamos os encontros coletivos uma vez por mês porque os professores substitutos não são contratados com horas atividades, o que ocasiona uma ausência nas horas atividades de 50%. **(DE*)**

Mais uma vez aparece a preocupação dos sujeitos com os professores contratados. Cabe também salientar mais uma vez que, esta preocupação revela uma reivindicação dos sujeitos para o órgão central (SMEC) responsável pela educação encontrar formas de envolvê-los nas discussões coletivas e anunciando a necessidade de se rever o processo de contratação na rede. Compreendemos que as argumentações são recorrentes pelo fato de ainda não existir na rede uma política mais “justa” para seleção e valorização deste profissional.

Entretanto, a despeito das dificuldades em conseguir a participação dos professores contratados, os dados também recorrentes revelam que na escola “o trabalho isolado está sendo rompido por meio do planejamento realizado por todas as professoras dos três primeiros anos do Ciclo, partindo de entendimento de que o trabalho deve ser coletivo”. (SANTOS, 2008, p. 40).

Entendendo, portanto que a necessidade maior na Rede Municipal está em,

[...] investigar mais o uso dos tempos, espaços e critérios de agrupamentos de alunos em que se baseiam as atividades educacionais nas escolas com ciclos e o modo como se conjugam, na mesma unidade, as jornadas docentes de tempo integral, de tempo parcial e os contratos de caráter precário com professores. (BARRETO, 2005, p. 682).

Em suma, neste ponto foi possível compreender que a mudança e a inovação caminham lado a lado com as dificuldades, com as práticas conservadoras e com as necessidades de ressignificações e superações. Evidenciando dessa forma a complexidade e a

contradição que ocorrem num processo de reforma ou inovação, onde a perspectiva da análise caminha contrária ao binarismo radical.

Dessa maneira, nas palavras de Loch (2008, p.165), assim como os sujeitos estão em permanente construção, a escola se faz e refaz diante dos desafios que se impõem pelos sujeitos que fazem parte dela, mas também pela relação que estabelece com a comunidade e com a cidade enquanto um espaço essencialmente educativo.

3.2.2.4 O currículo em desenvolvimento:

Ao perguntarmos sobre o que levam em consideração quando vão decidir sobre a seleção e organização dos conteúdos para as turmas do CBAC, as respostas recorrentes revelam várias intenções e propósitos os quais podemos citar: o projeto político pedagógico da escola (PPP); o que o aluno sabe e o que ele precisa saber; o perfil da turma, o conhecimento prévio dos alunos, os conteúdos que dão sequência aos conteúdos do ano anterior; a seleção dos conteúdos da SMEC, as dificuldades dos alunos, enfim:

O que vai estimular o aluno a evoluir na construção de seu conhecimento [...] ajudando-o a superar seus conflitos, avançando de um nível para outro, desenvolvendo a auto-confiança na capacidade de aprender. (P@1)

O conhecimento prévio dos alunos, levando em conta que o aluno é o centro do processo, o agente do próprio conhecimento. (P@2)

A partir dos parâmetros mínimos contidos na proposta do CBAC, que possibilitam o desenvolvimento das habilidades previstas para cada ano da alfabetização. (P@3)

Os PCNs, a Provinha Brasil, o SAEB e a idade. (P@4)

Os dados acima evidenciam diferentes caminhos percorridos para a seleção e organização dos conteúdos para o CBAC. E ainda, as habilidades e competências também são pontos de grandes influências. Nesse sentido, compreendemos que há uma mescla (contraditória e complexa) entre o currículo progressista que parte da vivência dos educandos, com currículo para desenvolvimento de habilidades e competências e currículo conservador baseado em lista de conteúdos (parâmetros da SMEC). Atrelado a isso encontramos também influências dos referenciais nacionais e de avaliações externas na definição curricular, como Provinha Brasil, SAEB e PCNs. O que foi possível perceber é que, são diferentes caminhos que os atores escolares têm percorrido para tentarem construir um currículo pertinente ao ensino por ciclo.

Alavarse (2009), ao comentar sobre os ciclos e os objetivos escolares diz que com todas as limitações das avaliações externas e em larga escala, não podemos descartar os indicadores que emanam da Prova Brasil e do SAEB, entre outras avaliações, que enfraquecem as críticas à promoção automática por considerá-la fator de queda da “qualidade do ensino.”

E nos estudos de Fetzner (2009, p.54) sobre alguns conceitos de ciclos que começaram a surgir em diferentes organizações escolares, encontramos que,

[...] os ciclos de aprendizagem prevê revisão curricular no ensino fundamental acompanhada de extensão do tempo para que os alunos possam adquirir os conhecimentos previstos pela escola. Nos ciclos de aprendizagem, mantém-se certa referência aos conteúdos da série; um exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais [...] (FETZNER, 2009, p. 54).

As análises dos dados possibilitaram compreender que tanto o contexto da prática dos sujeitos quanto o referencial da SMEC que contém os conteúdos e habilidades para o CBAC contribuem para que as ações estejam voltadas para lógica seriada e centradas nas habilidades e competências para cada ano do Ciclo. Contudo, há no contexto da prática recomendações e certo incômodo que podem contribuir com o órgão central (SMEC) para rediscutir e reorientar estas referências mínimas de conteúdos para o CBAC.

Em minha opinião é preciso aprofundar mais sobre a organização curricular do CBAC. Precisamos reunir para estudar mais sobre ciclo e currículo junto com o pessoal da secretaria. Eles precisam ajudar a escola a entender melhor o ciclo e ouvir mais cada escola, cada realidade. (P@)

De modo geral as evidências que afloram no contexto da prática dos sujeitos apontam para um currículo oficial interrelacionado com o cotidiano da escola e o cotidiano da escola interrelacionado ao currículo oficial. O que nos leva a compreender que, tanto o texto oficial da política curricular do CBAC quanto a interpretação e recontextualização realizadas pelos sujeitos desta pesquisa “não estão “entre” o oficial e o alternativo. Estão no meio, no traço de união, no hífen de ligação. Que elas são fusão, associação, combinação.” (CORAZZA, 2001, p. 106). E que o contexto da prática dos sujeitos, lócus de criação, (re) criação e produção curricular “anuncia” que é preciso rever conceitos, concepções e fundamentos mais profundos e concretos sobre currículo e ciclo.

Outro aspecto que entendemos relevante comentar é que, apesar de a maioria dos sujeitos responderem que a escola possui um currículo específico para o CBAC, que foi construído coletivamente, no momento de responder à questão sobre o que levam em

consideração para responder como definem os conteúdos para a turma do CBAC, apenas três sujeitos se reportam a esta proposta da escola (constituída à luz dos documentos oficiais). Este fato revela outro ponto de intersecção da complexidade e da contradição existente tanto nos documentos oficiais quanto no contexto da prática dos sujeitos para a implementação do currículo para o CBAC.

Outro aspecto considerado foi com relação à metodologia utilizada para organizar o ensino no CBAC. De acordo com o que disseram os sujeitos, as respostas recorrentes demonstram que as metodologias mais utilizadas são os projetos, o tema gerador e ensino por atividades. Neste aspecto, os dados também revelam que, assim como o documento oficial apresenta vários meios para organizar o ensino, na escola esse aspecto também varia muito. As evidências são fortes no sentido da intencionalidade de se trabalhar um currículo integrado, globalizado.

Na literatura, os temas geradores, os projetos de trabalho têm em comum a organização do ensino a partir de uma leitura da realidade vivida pelos alunos e pelas alunas, com o objetivo de elencar conceitos, formas de linguagem e relações políticas, econômicas, culturais e sociais presentes no cotidiano destes estudantes, a serem decodificadas, refletidas criticamente e reconstruídas na escola. (FETZNER, 2007, p.51). Para Fetzner (2007), a educação popular contribui para as experiências que possibilitem às escolas a escolha e a abordagem de um conhecimento relevante para uma formação crítica.

Prosseguindo na análise, outra questão abordada foi sobre o que os sujeitos trabalham no ciclo que pode ser considerado conteúdo para além dos conteúdos disciplinares. Dessa forma, as respostas continuam expressando caminhos diversificados, procedimentos variados. De maneira geral as respostas recorrentes revelam que são:

Conteúdos atitudinais como: afetividade, autoconfiança, amor a Deus, respeito ao outro e atividades com música, teatro de fantoche, poesia, danças, regras sociais enfim, formação moral, afetiva, social (P@)

Para Lima (2008, p.34-35) a aprendizagem é um processo múltiplo, isto é, a criança utiliza estratégias diversas para aprender, com variações de acordo com o período de desenvolvimento. Desta forma, continua a autora,

Todas as estratégias são importantes e não são mutuamente exclusivas. Podemos dizer que existem algumas estratégias que são importantes durante toda a infância como imitar e desenhar. Registrar, levantar hipóteses sobre fatos e coisas, testá-las são atividades que a escola pode desenvolver na criança a partir dessas estratégias. [...] Currículo envolve o conteúdo da área de conhecimento e as atividades

necessárias para que o aluno se aproprie desse conhecimento. (LIMA, 2008, p.34, 35 e 38).

Dos aspectos assinalados, há que ressaltar que apesar de os sujeitos expressarem que fazem parte das ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula do CBAC, temáticas que ampliam e enriquecem as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, em nenhuma das respostas há evidências de que a escola oferece ou trabalha com atividades através de “aulas” no contraturno. Não encontramos evidências fortes no sentido de que a escola oferece, por exemplo: aula de capoeira, teatro, danças, pinturas, dobraduras, aulas de espanhol, inglês, aulas em museus, passeios em teatros, cinema, etc. Na literatura encontramos ações desta natureza em algumas experiências de escolas organizadas em ciclos como um dos condicionantes que favorecem a aprendizagem das crianças.

Estas considerações apontam, em nossa compreensão, para uma questão que precisa ser considerada tanto pelas escolas quanto pelo órgão central (SMEC) da Rede Municipal de Várzea Grande-MT, como ponto essencial para o trabalho com CBAC no momento de reorganizar o espaço escolar e as atividades que contribuirão para enriquecer e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos educandos do CBAC.

Nesse sentido, entendemos que ao repensar tais questões, é imperativo lembrar que,

A questão que se impõe a nossa reflexão é em que medida esses avanços têm sido acompanhados por uma visão dos educandos como sujeitos de direitos. [...] Somente partindo do reconhecimento dos educandos como sujeitos de direitos, estaremos em condições de questionar o trato seletivo e segmentado em que ainda se estruturam os conteúdos. (ARROYO, 2008, p. 37).

Outro aspecto importante revelou especificamente os conteúdos que estão sendo trabalhados efetivamente nas aulas do CBAC. Neste ponto as respostas estão mais centradas nos professores. De acordo com as respostas, os conteúdos estão mais voltados para a área da linguagem, mais especificamente para a alfabetização orientada pelas hipóteses silábicas (diagnóstico as fases/níveis da escrita), agrupamentos produtivos, produções e textos, gêneros textuais, história da escrita e alguns conteúdos gramaticais e ortografia.

Ainda que na matemática apareçam as formas geométricas, história dos números, números e numerais, as quatro operações distribuídas por ano, etc e nos conteúdos de ciências naturais e sociais os conteúdos são expostos como aparecem no referencial da SMEC, o que percebemos é que apesar da preocupação com a aprendizagem da leitura e da escrita da criança ter se transformado no foco principal da ação pedagógica, o caminho percorrido para

se alcançá-los continua na trilha de conteúdos pouco significativos ou desarticulados de outras áreas do conhecimento.

Assim, é possível dizer que, ainda que seja comum perceber em “nossas escolas uma série de experiências, de conhecimentos, de valores que não fazem parte da lista de conteúdos e habilidades” (MACEDO, 2007, p. 45) ao descrever os conteúdos que trabalham em sala do CBAC os sujeitos revelam que em todo ciclo o que prevalece é o trabalho com o diagnóstico das fase/níveis da escrita e leitura no campo da linguagem e matemática para atingir habilidades pré-estabelecidas, onde os conteúdos de outras áreas do conhecimento além de serem organizados na lógica da seriação e orientados pelas sequências dos livros didáticos são apenas pincelados ou colocados à margem do processo de alfabetização.

Nesse sentido, entendemos que ressignificar o currículo do CBAC e transformar o processo de ensinar e aprender faz-se necessário, nas palavras de Lima (2008, p.46) compreender que a,

[...] constituição de um conceito não é suficiente somente a construção de significado, mas também o estabelecimento e a compreensão das relações múltiplas possíveis existentes entre os vários significados. Ao compreender esta rede de relações, o ser humano constitui categorias de pensamento que vão permitir, por sua vez, a compreensão de redes de relações mais complexas. Exemplificando, não é só construir o significado da palavra *imã* como significante de um objeto terroso que gruda em outro, mas compreender como e por que isso ocorre compreender qual a relação entre as cargas, compreender o que é campo magnético, relacionando estes fatos com fenômenos da natureza, como a queda de um raio, por exemplo. (LIMA, 2008, p. 46).

No que se refere aos recursos didáticos ou estratégias utilizadas em sala os sujeitos expressam uma variedade de meios, que vão desde recursos considerados como tradicional até os que apontam para um ensino construtivista. Os mais recorrentes são: aparelho de som, de DVD, jogos pedagógicos, livros de literatura infantil, livros didáticos, tintas, globo terrestre, material dourado, fantoches, microfones e revistas, gibis, etc. Foi possível perceber nesta questão que independente da concepção que orienta majoritariamente suas práticas no CBAC todos os sujeitos lançam mão de variados recursos didáticos e tecnológicos para auxiliar no ensino e na aprendizagem realizado no CBAC sejam eles inovadores ou tradicionais.

Costa (2005, p.144), em seus estudos recorre a Henry Giroux e a Shirley Steinberg para dizer que “a coordenação e a regulação das pessoas não se dá apenas discursos circulantes nos espaços pedagógicos institucionalizados como as escolas e seus similares. Segundo esses autores, a autora argumenta que, todos os locais da cultura em que o poder se organiza e se exercita, como programas de TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, catálogos,

propagandas, anúncios, videogames, livros, esportes, shopping centers, entre tantos outros, são espaços que educam, praticando pedagogias que moldam nossa conduta.

No trabalho com ciclo, diz Launé (2008, p.85), cabe ao professor descobrir as melhores condições para que seu aluno aprenda, reconhecendo que, enquanto ensina, também aprende nas interações que vivencia. Para isso, entendemos que o diferencial dos efeitos desses recursos na aprendizagem dos educandos vai depender de múltiplos fatores que envolvem o cotidiano da sala de aula, dentre eles a postura ou intenção do professor/professora. Nesse sentido, Sacristán (2000, p.49) afirma que o docente eficaz é o que sabe discernir, não o que possui técnicas de pretensa validade para situações indistintas e complexas.

Quando a questão tratou das principais dificuldades que a escola enfrenta para trabalhar o currículo do CBAC, as respostas mais uma vez revelam a falta do professor de apoio pedagógico desde o início do ano letivo, a falta de hora atividade para professores contratados; a falta de respaldo mais coerente com ensino por ciclo da SMEC; a rotatividade dos professores; a falta de entendimento da psicogênese da língua escrita; a resistência em aceitar mudanças; a falta de critérios da SMEC para contratar professores para o CBAC; dupla ou tripla jornada de professores efetivos em diferentes escolas. E ainda encontramos ressalvas sobre a necessidade do serviço de apoio pedagógico para atender crianças de 06 anos.

Os dados sobre a ampliação do serviço de apoio para os educandos de 06 anos é uma proposta que os sujeitos, no contexto da prática, revelam como um aspecto para rediscussão e reorientação do texto oficial da política curricular do CBAC. No texto oficial da política curricular encontramos que:

Não freqüentarão aulas de apoio, alunos com 06 anos de idade (início de sua vida escolar), exceto àqueles que apresentarem alguma deficiência diagnosticada. (PROJETO CBAC/SMEC/VG, 2004, p. 37).

Nos estudos de Gomes (2004) há destaques de alguns pontos que desfavorecem a implementação do ciclo, dentre eles citamos os que afloraram também nesta pesquisa como: a rotatividade (MARQUES, 1991; MAINARDES, 1995; FREHSE, 2001), a resistência a mudanças curriculares e metodológicas (AMBROSETTI, 1990; GUIMARÃES, 2001), a não compreensão da proposta (ANDRADE, 1992) mantendo a concepção de série intacta e a promoção automática levando à acomodação na primeira série e sobrecarga na segunda

(AMBROSETTI, 1990), ou engarrafamento ao fim dos ciclos (PARO, 2001) e a organização da escola com base em disciplinamento de conteúdos e condutas (DALBEN, 1998).

E ainda são expressas dificuldades para trabalhar um currículo mais coerente ao ensino por CBAC:

Trabalhar com interdisciplinaridade e contextualização. (P@1)

Definir atividades de superação para cada hipótese silábica e organizar agrupamentos produtivos. Trabalhar com agrupamentos produtivos, planejamento diferenciado [...] de acordo com o desenvolvimento dos alunos. As fases de desenvolvimento da escrita na base da psicogênese da língua escrita. (P@2)

Assim, ainda que existam fortes evidências da realização de um trabalho curricular integrado, interdisciplinar, onde o fazer pedagógico em sala de aula se dá através do diagnóstico das hipóteses silábicas e os avanços e superação de dificuldades são orientados e mediados por atividades diferenciadas e agrupamentos produtivos, os sujeitos ainda revelam dificuldades para trabalhar com esses condicionantes fundamentais. Porém, é interessante ressaltar que, um dos sujeitos argumenta que, o que também provoca dificuldade na escola para trabalhar o currículo do CBAC é a própria SMEC. Ou seja, no contexto da prática da Secretaria de Educação e Cultura são produzidas e organizadas certas medidas ou dispositivos pedagógicos que:

Às vezes nos desorienta. A SMEC precisa rever seus conceitos e procedimentos. (SC#)

Outras dificuldades para desenvolvimento curricular no CBAC que aparecem desta vez, mais relacionadas com o fazer pedagógico em sala, as mais recorrentes apontam para: trabalhar com crianças agitadas, atender individualmente o aluno na fase/nível da escrita, descompromisso da família, alunos faltosos, trabalhar com alunos inclusos que apresentam deficiências (mental, síndromes, principalmente), pouco tempo para trabalhar com alunos que apresentam dificuldades para aprender, elaborar atividades diferenciadas; analisar diagnósticos das fases/níveis da escrita.

Por outro lado, ao questionarmos se os problemas e dificuldades que surgiram na turma a partir da implementação do CBAC são diferentes dos que surgiam quando o ensino era organizado em séries, os dados revelam múltiplas justificativas. As justificativas mais recorrentes demonstram que o que mudou foi a forma de encarar os problemas que continuam os mesmos da seriação. As justificativas a essa questão destacamos nas seguintes falas:

“Os problemas continuam os mesmos, é na visão dos professores é que houve mudanças [...]. (SC#)

Os problemas são os mesmos, porém a forma de encará-los é que muda. Hoje minha postura mudou e sou mais sensível frente às dificuldades dos meus alunos. (P@1)

Hoje o meu olhar para os problemas do aluno é outro. (P@2)

Entretanto, há ainda os que atribuem aos ciclos o aumento da desresponsabilização dos pais com a educação dos filhos, da agressividade dos alunos e de alunos que chegam ao final do Ciclo sem “condições” por causa da não retenção nos dois primeiros anos, destacamos:

Os problemas são os mesmos, o que podemos dizer é que piorou, pois a ausência dos pais é maior e a agressividade dos alunos também. (DE*)

Hoje os pais ficaram ainda mais ausentes e descompromissados com a escola dos filhos. (P@1)

Os problemas e dificuldades dos alunos são os mesmos, só que hoje, como no ciclo os alunos só poderão ser retidos no 3º ano, alguns alunos vem do 1º e 2º ano sem ter a condição de passar de ano, de estar no 3º ano e estão. (P@2)

Outro ponto mostra que os problemas do CBAC são diferentes de quando o ensino era organizado por série por requererem maior responsabilidade nas ações que preparam o aluno para cada ano do ciclo. Nesse sentido a justificativa é representada:

Sim os problemas são diferentes. Entendo ser uma responsabilidade maior em preparar a criança com as habilidades necessárias para aquele determinado ano. A criança não é retida, porém precisa estar preparada para o próximo ano. (P@)

Estas considerações nos remetem aos estudos de Arroyo (1999, p.160) quando expressam que os ciclos requerem “necessariamente uma revisitação na nossa concepção de educação, nosso papel, perfil e função social do educador e da escola, e isso significa descobrirmo-nos profissionais de pleno desenvolvimento humano.” Nessa perspectiva,

A escola quando toma as vivências dos alunos como eixo central, desnuda a realidade social na qual se vive e todas as suas precariedades. Ao fazer isso, deixa visível o descaso histórico da sociedade com os direitos de cidadania e se vê perplexa. (DALBEN, 2009, p. 81).

Assim, ainda que, nas palavras de Mainardes (2008, p.124), “as concepções e as práticas dos professores não se alteram apenas porque um novo conjunto de princípios explicativos passou a ser disseminado”, as citações acima demonstram que as inovações percebidas e reveladas pelos sujeitos com a implementação do CBAC se mesclam com a

presença das marcas da pedagogia tradicional organizada em séries, calcadas nos moldes do mérito, com uma avaliação classificatória e num suposto aumento da desresponsabilização das famílias com a educação dos filhos. O que implica dizer que tais problemas envolvem aspectos e medidas que vão além da forma de organização do ensino. Que envolvem situações e posturas que estão muito além da escola.

A reprovação como a melhor forma de dar mais tempo ao aluno que apresenta ritmo e tempo diferente para aprender aparece também como ponto ainda forte. Nesse sentido, em seus estudos acerca da Escola Plural, Barreto (2008, p.199) expressa que a despeito dos bons resultados nos anos iniciais, permanecem entre muitos professores, pais e na própria população de Belo Horizonte a opinião de que uma boa escola é aquela que reprova, pois, na Escola Plural, há muitos alunos que “passam sem saber”. Dessa forma, é possível argumentar que “os professores, tal como predizem as muitas análises sobre o papel da avaliação, sentem que perdem poder e controle da situação de ensino, sendo que o manejo da classe se torna bem mais difícil na nova forma de organização.” (BARRETO; MITRULLIS, 2001, p. 219).

Estudos de Xavier (2007, p. 54) demonstram que os questionamentos sobre a qualidade do ensino aprendizagem, as dificuldades em promover o envolvimento e, em muitos casos, a frequência de muitos estudantes com as propostas escolares, sem as clássicas armas da exclusão, retenção e reprovação, têm oportunizado, entre os críticos da organização escolar por ciclos, a atribuição da má qualidade do desempenho escolar dos estudantes nesse tipo de organização.

E para Barreto (2005, p. 683) as reformas educacionais quando desencadeadas geram múltiplas leituras de seus propósitos e possuem muitos desdobramentos. Este fato demonstra que a complexidade da transformação implica necessariamente o confronto de posições diferentes, e até por vezes antagônicas, que precisam ser comparadas no movimento de implantação dos ciclos. Quebrar vícios da seriação através da política de ciclos é compreender e interpretar a educação não só como ensinar a ler e escrever, mas acima de tudo, ensinar a pensar. E ainda, sem esquecer que “por mais bem elaborados que sejam os documentos de orientações, estes são sempre insuficientes para mudanças de concepções e práticas pedagógicas”. (SOUSA, 2007, p. 41).

Pelos dados até aqui coletados compreendemos nas palavras de Freitas (2004) que, na Rede Municipal,

[...] os tempos e espaços da escola são, portanto, contraditórios e tensos – como tensa e contraditória é a própria sociedade que a cerca. Há uma permanente disputa em tais espaços que refletem as diferentes concepções de educação, as diferentes

finalidades educativas atribuídas. A progressão continuada e os ciclos estão inseridos neste ambiente. (FREITAS, 2004, p.1).

Nas palavras de Macedo (2007, p.37), ainda que os sentidos dos textos curriculares sejam cambiantes, há sempre um sentido fixo provisório inscrito em discursos históricos que somos capazes de identificar. Na visão dos sujeitos e na base de nossa compreensão sobre os documentos oficiais analisados foi possível argumentar que a essência do desenvolvimento curricular no CBAC está voltada para o desenvolvimento de habilidades programadas anualmente e para atender aos pressupostos da Provinha Brasil. E que os conteúdos disciplinares são apenas “adereços” para as habilidades fluírem.

Com relação ao ensino essencialmente como treino por habilidades, Fetzner (2007, p.87-88) alerta que esse enfoque do ensino escolar secundariza ou nega um processo que facilita a transformação permanente do pensamento, das atitudes e dos comportamentos dos alunos e das alunas, provocando a comparação de suas aquisições mais ou menos espontâneas em sua vida cotidiana com as proposições das disciplinas científicas, artísticas e especulativas, e também estimulando sua experimentação na realidade.

Já para Perrenoud (apud MIRANDA, 2005) em seus estudos ressalta que, na introdução de ciclos de aprendizagem (habilidades e competências), requer que as práticas dos profissionais é que precisam transformar. Os valores, as atitudes, as representações, os conteúdos, as competências, a identidade e os projetos de cada um, são, portanto, decisivos. Trata-se daquilo que os tecnocratas chamam de “fator humano”, que passa pela formação.

Dessa maneira, o que compreendemos como ação decisiva para vencer as barreiras que a lógica da seriação impõe ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que coadunem com o ensino por ciclos são os valores e as intenções de cada um/uma. Bem na lógica do que Barreto e Mitrullis (2001, p.226) revelam ao dizer que o grande desafio é exatamente o de fazer emergir o novo, em meio a um aparato escolar que tem grande poder de regulação e que funciona a partir de princípios contraditórios.

Assim, a partir dos dados a Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande-MT não está diferente do que ocorre com as recentes reformas propostas no mundo. A política curricular da rede municipal está envolvida no que segundo Lopes (2006), marcam as recentes reformas educacionais no mundo ocidental. São reformas, continua a autora, marcadas por mudanças na organização curricular, com discursos em defesa de diferentes modalidades de currículo integrado. Espanha, Inglaterra e País de Gales têm referências curriculares nacionais que incluem os temas transversais. Para a autora,

[...] o currículo em áreas é incluído no currículo nacional português. A reforma curricular chilena incorpora os objetivos transversais. No México, os textos da reforma integral da educação secundária mencionam o propósito de desenvolver competências transversais. Também é possível identificar a valorização de propostas integradas de currículo em documentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento, bem como no relatório Jacques Delors, da UNESCO, textos que influenciam significativamente as atuais políticas de currículo. (LOPES, 2006, p.139).

3.2.3 Terceiro eixo: os efeitos e expectativas do trabalho com CBAC

Segundo Barreto (2005), as implicações curriculares decorrentes da implantação dos ciclos são muito pouco exploradas nas pesquisas. Apenas alguns trabalhos demoram-se na análise dessas questões. De acordo com Ball, no contexto de resultados é possível percebermos as relações entre os efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura que podem ser mais evidentes no sistema como um todo ou em lugares específicos. Os efeitos de segunda ordem referem-se a mudanças nos padrões de acesso, oportunidades e justiça social. (MAINARDES, 2007, p. 167).

Com base no exposto nos eixos anteriores deste capítulo, neste momento revelaremos os efeitos de primeira ordem no que se refere às implicações da política curricular do CBAC na prática dos sujeitos e na aprendizagem dos alunos, bem como no que pensam estes atores sobre o ensino organizado em ciclos.

Para evidenciar as implicações da política curricular do CBAC nas ações da escola, nas práticas dos sujeitos em particular, e nas aprendizagens dos alunos fizemos o seguinte questionamento: Quais as práticas que hoje a escola realiza que a torna diferente de quando se trabalhava com a seriação? As respostas mais recorrentes revelam que são: o trabalho coletivo, o trabalho diferenciado com cada aluno, a organização dos planos de aula a partir da avaliação diagnóstica (níveis da escrita), ensino voltado para as necessidades das crianças e a não reprovação nos dois primeiros anos. Nesse sentido, perguntamos: em sua opinião o trabalho da escola melhorou? Entre os argumentos mais recorrentes sobre a melhoria, citamos:

Entendo que sim. Pois, a primeira turma do 5º ano que veio do CBAC estão exatamente dentro da idade e com bastante sucesso. (SC#)

Sim. No sentido de criar maiores possibilidades efetivas para uma educação escolar democrática e inclusiva. [...] Dá mais oportunidade para repensar a prática. (P@1)

Temos um bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. [...] E ainda tivemos alto índice no IDEB. **(DE*)**

Em todos os aspectos, principalmente na questão do monitoramento dos alunos através da avaliação diagnóstica. **(P@2)**

As respostas envolvem várias dimensões para as mudanças. Dimensões que vão desde a melhoria da aprendizagem, exercício da educação inclusiva e democrática, sistema de avaliação a serviço da aprendizagem do aluno, exercício do trabalho coletivo, redimensionamento do trabalho da escola e do professor alfabetizador para a aprendizagem do educando, até elevar o índice do IDEB da escola. Na literatura encontramos que os ciclos devem funcionar como “um mobilizador de transformações das relações estabelecidas na escola” (FETZNER, 2009, p.62).

Trata-se, nas palavras de Alvarse (2009),

[...] de uma operação de combate e convencimento político, aliada a condições materiais que potencializem a democratização da escola para evidenciar que o modelo mais tradicional de escola nem mesmo garante os melhores conhecimentos para os não muitos que nela triunfam. (ALVARSE, 2009, p. 43).

Numa outra perspectiva encontramos dez sujeitos que dizem que não houve melhoria devido a não retenção nos dois primeiros anos e pela falta do serviço de apoio para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, as argumentações que destacamos para representar tal premissa são:

Não houve melhoria porque tem alunos com diversos problemas de aprendizagem e faixa etária avançada que não pode ser retido. Dificultando o trabalho posteriormente [...] **(P@)**

Em parte sim, pois a criança começa a estudar mais cedo, tendo um tempo maior para se desenvolver. Não concordo quando a criança está defasada em conteúdo e não podemos retê-la. Pois, entendemos que precisamos do serviço de apoio pedagógico e o comprometimento da família, escola, governo. **(P@)**

Porém é importante abordar a argumentação de dois sujeitos que chamam a atenção para temáticas que precisam ser refletidas e discutidas no nível de compreensão principalmente daqueles que estão no nível da administração central (SMEC):

Eu acredito que houve melhoria no trabalho da escola, pelo fato de se ter maior tempo para a aprendizagem. Porém, faz-se necessário uma melhor compreensão a respeito do Ciclo de Formação Humana por parte da SMEC e também por alguns professores. **(DE*1)**

Houve sim melhoria. O ciclo dá mais liberdade para a escola, embora tenha muita gente não levando a sério esse tempo. Penso que o problema não está no ciclo, mas sim na interpretação errada que se faz dele. **(DE*2)**

Ao questionarmos sobre as mudanças ocorridas na prática de cada sujeito, as respostas mais recorrentes demonstraram que entre os “méritos e deméritos” da política curricular do CBAC houve uma desestruturação na zona de conforto de todos os envolvidos. A despeito das práticas conservadoras, as mudanças ou inovações percebidas foram: uma ressignificação no ato de planejar o ensino; um redimensionamento na forma de olhar e compreender como a criança aprende e nos procedimentos para atender suas necessidades; o exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar; exercício da avaliação diferenciada para diagnosticar e acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos e, sobretudo, maior envolvimento com a formação continuada e o trabalho da alfabetização orientado pela psicogênese da língua escrita. Destacamos este ponto com as argumentações dos seguintes professores:

Mudei na maneira de elaborar o planejamento e na postura enquanto professor. **(P@1)**

Abriu novos horizontes. Vejo hoje a criança como um ser humano de muitas potencialidades e que eu posso ajudá-la a descobrir. **(P@2)**

Mudou no trabalho com novas metodologias, novo sistema de avaliação e de organização da sala de aula. **(P@3)**

O trabalho com diagnóstico. O trabalho coletivo está mais forte e estamos estudando mais. **(P@4)**

Assim, compreendemos as conservações e inovações que se evidenciaram no contexto da prática dos sujeitos, recorrendo a Tura (2005, p.168-169) quando argumenta que “é, pois, no confronto e acomodação entre modelos e lógicas culturais diversos que se realiza a circularidade entre culturas no interior da ação educativa e, nesse processo, identidades e subjetividades-fragmentadas, plurais e multirreferenciadas – se constroem na convivência com o “outro” do ambiente escolar”.

E ainda, nessa relação compreendemos com as palavras de Alves e Oliveira (2005, p.99) que,

[...] podemos usar nossa autoridade em sala de aula tanto para defender valores e normas instituídos quanto para romper com valores e propostas tradicionais, misturando, assim, as ideias e as práticas conservadoras e progressistas – regulatórias e/ou emancipatórias.

Outra questão relevante abordou sobre a aprendizagem dos educandos: o que mudou na vida do educando? As respostas também revelam uma variedade de compreensão do que é o ensino e a aprendizagem no CBAC. Dentre elas destacamos:

Com o CBAC a criança tem mais oportunidades para aprender conforme sua maturidade. (P@1)

Os alunos são respeitados no seu ritmo de aprendizagem. (P@2)

O aluno tem mais oportunidade para atingir as habilidades exigidas, principalmente àqueles que possuem dificuldades. (DE*)

Porém, é relevante expressar a preocupação que um coordenador/supervisor pedagógico apresenta e que em nossa compreensão, se revela como mais um ponto com que o contexto da prática pode contribuir para que o texto oficial da política curricular do CBAC seja revisitado e ou ressignificado:

Minha preocupação com a não reprovação se deve ao fato de que alguns professores que atuam em turmas de 06 e 07 anos fiquem tranquilos durante o ano todo quando deveriam se preocupar com a alfabetização da criança, transferindo todo trabalho para o último ano do CBAC. (SC#)

A resposta nos leva a interpretar que além de o ensino do CBAC estar centrado e fragmentado apenas na alfabetização que “vence” as fases/níveis da escrita e leitura, empobrecido de conteúdos de outras áreas do conhecimento, há evidências de que existem professores nos dois primeiros anos do ciclo que deixam o ensino “correr solto”, o que também dá a impressão de que os 600 dias letivos e 2.400 horas de trabalho escolar foram organizados para distribuir as fases/níveis da escrita (fase pré-silábica (06 anos), silábica (07 anos) e alfabética (08 anos). Ou seja, a alfabetização que antes no regime de série o aluno precisava “alcançar” ou “vencer” (o ensino começava das sílabas simples às sílabas complexas) em 08 meses letivos para ser aprovado, com o CBAC esse processo foi “hierarquizado” por fases/níveis distribuídos no ciclo como um todo.

Isso revela um aspecto da política curricular da Rede que, apesar das considerações que apontam avanços e inovações no ensino por CBAC, precisa ser rediscutido, melhorado e esclarecido. Para Arroyo (2007, p.21), é preciso preparar os professores das escolas, os gerentes e os técnicos para a implantação da escola na lógica do direito dos educandos (as) ao conhecimento, à formação, respeitando seus tempos humanos, mentais, culturais, e isso exigirá como primeiro passo desconstruir a lógica seriada. E isso, recomenda ainda o autor, se dá no processo e não a priori. Não se dá “sem dedicar tempos e dias de estudo ou oficinas a

essa desconstrução”. A desconstrução é uma tarefa que exige pesquisa, estudos e teoria. (ARROYO, 2007, p.22).

E, finalizando os eixos abordados pelos questionários, solicitamos dos sujeitos que comentassem o trabalho que realizam no CBAC. Nesse sentido, os comentários a esta questão, a nosso entender, revelam que embora existam muitas práticas desenvolvidas que permanecem fortes na lógica da seriação, os sujeitos expressam uma tentativa, um esforço, dentro de seus limites e possibilidades, vivência e valores adotados ao longo de suas docências, para encontrarem novos sentidos para o ensino, com vistas a melhorar a aprendizagem dos educandos e a vencer as dificuldades que surgem no cotidiano escolar.

Assim, a despeito de existirem na literatura estudos e pesquisas que dizem que os atores escolares que atuam principalmente em salas de aula são resistentes em mudar suas ações e em transformar/melhorar o currículo escolar, os dados apontam que “a escola tece alternativas em seu cotidiano, ainda que de forma tênue”. (ESTEBAN, 2008, p. 47). Dessa forma,

As relações estabelecidas no cotidiano escolar e seus efeitos sobre estudantes e docentes não estão aprisionados nas fronteiras constituídas. Cada escola, cada aula, representa um contexto específico, em que se cobram sentidos enunciados particulares. Os processos de produção de significados estão imersos em campos culturais, configurados no diálogo com as relações de poder, no âmbito das práticas sociais, e produzem diferentes maneiras de vinculação aos esquemas de dominação e de autoridade. (ESTEBAN, 2008, p. 41).

A situação evidente no contexto da prática destes sujeitos expressa o que Alves e Oliveira (2005) dizem que ocorrem no cotidiano escolar. Segundo as autoras no cotidiano escolar criamos misturas de cores as mais diversas, de acordo com as possibilidades que cada situação nos oferece. Podemos usar nossa autoridade em sala de aula tanto para defender valores e normas instituídos quanto para romper com valores e propostas tradicionais, misturando, assim, ideias e as práticas conservadoras e progressistas. Nesse sentido compreendemos que a ação mais pertinente para quem se dispõe a pesquisar, analisar e compreender o contexto escolar na implementação de uma política que busca contrariar a lógica do ensino excludente precisa como Sousa Santos (apud JACOMINI, 2008) “tomar a realidade como campo de possibilidades e a teoria crítica como instrumento para definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas.”

Enfim, as análises realizadas para compreender como os sujeitos interpretam e recontextualizam a política curricular do CBAC no contexto da prática levaram-nos a compreender melhor e de outra perspectiva “como os professores e professoras agem

cotidianamente na busca de levar os seus alunos à aprendizagem, que elementos criam os seus fazeres e desenvolvem suas práticas em função do que são. Essa é, talvez, a questão central hoje dos estudos curriculares voltados para o cotidiano.” (ALVES; OLIVEIRA, 2005, p.94).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de compreender como alguns atores escolares interpretam e recontextualizam a Política Curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã no contexto da prática. Do ponto de vista do ciclo de política e de modo geral, compreendemos que a Política Curricular do CBAC da rede municipal de ensino Várzea Grande-MT é resultado da conexão, interrelação e negociação entre ideias que circularam e/ou circulam pelo contexto nacional de educação e de ideias, interpretações, reinterpretações e experiências de atores locais tanto em nível da produção do texto oficial quanto em nível da prática.

Foi possível compreendê-la como “uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares”. (LOPES, 2006, p.39). Uma política em que está em jogo disputas por significações e sentidos construídos por mediações complexas que geram misturas de várias concepções, conceitos num processo de ambivalências, contradições e ambiguidades.

Ela expressa discursos que circularam e continuam circulando no contexto de influência nacional, principalmente durante os 08 anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Podemos considerá-la como um nexo de influências e de interdependências construída num movimento de interstício entre contexto de influência, contexto de produção e contexto da prática que tem produzido tanto efeitos bons quanto ruins para o ensino escolar.

Sua característica híbrida é evidente, ou seja, há uma mistura entre vários conceitos e ideias que para compreendê-la, interpretá-la e perceber as inovações/mudanças alcançadas foi preciso ir além do ponto de vista exclusivamente binário essencialista: tradicional/progressista, dominação/libertação, velho/novo, dominantes/dominados. Foi necessário redimensionar nosso olhar para compreendê-la como “uma arena de conflitos, ocupada por ideologias e identidades várias.” (NÓVOA, 2001, p.140) com a finalidade de dar mais sentido e significado ao ensino da rede.

Sobre as mudanças ocorridas na estrutura e organização da escola e nas práticas pedagógicas dos sujeitos a partir da implementação da política concluímos que vão desde a melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita, exercício da educação inclusiva e democrática, sistema de avaliação à serviço da aprendizagem do aluno, exercício do trabalho

coletivo, redimensionamento do olhar do professor para a aprendizagem e dificuldades dos educandos até o aumento do índice do IDEB da escola.

Considerando os fundamentos e pressupostos teóricos metodológicos que orientam teoricamente o CBAC, os sujeitos que atuam no contexto da prática os interpretam e os recontextualizam da seguinte maneira:

Com relação às racionalidades que fundamentam O CBAC a concepção que argumenta em favor do ciclo de formação humana está presente em escassas situações, prevalecendo a prática do ciclo de aprendizagem, na base das habilidades e competências com reprovação no final. No contexto da prática dos sujeitos a voz mais ouvida para organizar o ensino no CBAC é a do ciclo de aprendizagem essencialmente voltado para o ensino de habilidades pré-estabelecidas anualmente a serem “vencidas” e com a reprovação dos educandos no final do CBAC.

Quanto às ideias para o currículo escolar interpretamos que há um esforço enorme para o exercício da abordagem interdisciplinar e integrada do conhecimento. Entretanto os conteúdos não são selecionados e organizados a partir de uma leitura sócio-antropológica do contexto em que a comunidade está inserida, como prevê o texto oficial, mas sim por um documento (parâmetro de conteúdos) elaborado pela SMEC que por sua vez, continua com características de um currículo clássico baseado na lista de conteúdos hierarquizados e distribuídos por ano, tendo por base os livros didáticos e que sofrendo algumas adequações nas escolas. Ressaltando que tais conteúdos estão em sua maioria como acessórios do ensino por habilidades e organizados pela lógica da seriação e voltados também para atender os objetivos da Provinha Brasil com vistas à melhoria do IDEB da escola.

Dessa maneira, compreendemos que apesar das conquistas, das inovações ainda há no CBAC a predominância de práticas cuja concepção de ensino para os anos iniciais de alfabetização da escola pública deve ser elementar e com apenas noções superficiais de alguns conteúdos de algumas disciplinas ou áreas do conhecimento. Em nossa visão, essa concepção não serve não só para o ensino por ciclo, não serve para nenhuma forma de organização escolar. Pois, conteúdos superficiais e sem sentido e significado revelam uma prática que vai contra todos os princípios da educação escolar que pretende contrariar uma escolarização que cega e retira de muitos cidadãos o direito à dignidade social, cultural e econômica.

No que se refere às racionalidades que fundamentam o processo de alfabetização, apesar do documento oficial da política curricular do CBAC dar ênfase às ideias de Paulo Freire e as de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, no contexto da prática a voz mais ouvida é a da psicogênese da língua escrita com o diagnóstico das fases/níveis da escrita como fio

condutor de todo trabalho pedagógico. Na prática dos sujeitos a função politizadora e problematizadora da alfabetização defendida por Paulo Freire ainda estão apagadas ou são tão ínfimas que não foi possível perceber. A alfabetização na base da psicogênese da língua escrita é considerada uma das grandes inovações na rede a partir da implantação da política curricular do CBAC.

Entretanto interpretamos que um grande desvio está sendo desenvolvido na rede “por conta” do trabalho pedagógico orientado pela psicogênese da língua escrita. Os dados revelaram que tanto a SMEC quanto de algumas escolas estão realizando ações que acabam limitando todo processo de alfabetização. São ações e medidas que estão transformando o ciclo em tempos anuais para o educando alcançar e vencer fases/níveis da escrita. Ou seja, ao invés do professor/escola do CBAC ter como princípio essencial alfabetizar integralmente o educando desde sua entrada no ciclo, cada turma tem uma “meta maior” para chegar ao final de cada ano letivo. Por exemplo: no primeiro ano que a criança (6 anos) entra no CBAC tem como meta chegar ao final do ano letivo no nível silábico-alfabético; no segundo ano a criança de 7 anos terá com meta a alcançar o nível alfabético, etc. E então perguntamos: desde quando a psicogênese da língua escrita foi elaborada para dicotomizar a alfabetização no ciclo? Consideramos esta prática um grande e perigoso equívoco, uma recontextualização que ao invés de aumentar as possibilidades de aprendizagem da criança acaba por empobrecê-la e aumentar as incompreensões sobre o ensino organizado por ciclo.

Nossas considerações sobre a avaliação da aprendizagem no CBAC revelam que ela está diretamente ligada ao currículo e ao plano de ensino. É um condicionante em que há um esforço muito grande em praticá-la na função diagnóstica. A sua função formativa interpretamos que está nas atividades diferenciadas que são propostas aos alunos conforme as fases/níveis da escrita em que se encontram. Ela faz parte do cotidiano da sala de aula para identificar e simultaneamente intervir na fase da escrita/leitura em que se encontra o educando. Mas, a função somativa com ênfase na seleção, classificação e reprovação permeia todo processo e está evidente com forma de “dar qualidade” ao ensino dos educandos no final do CBAC.

Foi possível perceber também o foco das atenções voltadas para as avaliações externas, especificamente a Provinha Brasil. Compreendemos que esse fenômeno revela o lado que a docência da rede municipal também está voltada “à obediência a regras geradas de forma exógenas; relegando-a a uma forma de desempenho (*performance*), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora.” (BALL, 2005).

O que nos leva a argumentar que apesar do esforço local em procurar encontrar estratégias mais locais para melhorar a qualidade da educação pública não é possível ignorar os múltiplos e complexos fatores externos que interferem, influenciam e certa forma determina o processo educacional. Os atores escolares que atuam principalmente no contexto da prática estão envoltos por múltiplas concepções de qualidade, normativas e leis que orientam as políticas públicas educacionais deste país.

Sobre o trabalho coletivo no CBAC o contexto da prática dos sujeitos nos levou a compreender que é uma conquista que a escola vem construindo paulatinamente. Um condicionante aprovado e interpretado como essencial para o trabalho no CBAC. O Conselho do CBAC é uma instância de planejamento, avaliação e tomada de decisões sobre o ensino e a aprendizagem do educandos e professores. Nestes aspectos concluímos que os sujeitos reivindicam junto ao governo municipal que reveja os critérios ou crie uma política de política de contratações temporárias mais coerentes com a jornada de trabalho de professores da rede, bem como reorganize o tempo também dos professores efetivos na escola, e construam novos critérios para atribuição de aulas na rede. Anunciam também que é preciso adequar os espaços escolares para que o serviço de apoio pedagógico funcione adequadamente.

O serviço de apoio pedagógico é interpretado como um ponto que não está adequadamente funcionando na rede, uma vez desde 2004 até a presente data (2009) ainda não há por parte dos dirigentes municipais interesse em adotá-lo como política pública na rede tanto na dimensão física e humana. As evidencias revelam que na rede o serviço é realizado por professores temporários (professores contratados) via SMEC, muito escasso e a mercê da vontade e do entendimento do que seja ensino por ciclo de quem está à frente dos trabalhos na SMEC.

Nessa perspectiva, recorreremos aos estudos de Pinto (apud CAMPOS, 2007) para dizer que “as políticas de ciclos não poderiam ficar a mercê da instabilidade dos governos, devendo configurar como política de Estado”. Diante das diferentes intenções e interesses de governos, partidos políticos, órgãos multilaterais de financiamento, de grupos que passam pelas Secretarias de Educação que interferem na educação básica na rede municipal, assim como em muitos outros lugares, ainda estamos distantes de conseguir uma política de Estado que tome nas mãos a responsabilidade por universalizar a oferta e garantir a permanência e a qualidade do ensino.

Sobre a formação continuada compreendemos que consideram um condicionante essencial e necessário para a implementação de uma política. Por isso, expressam que a SMEC precisa encontrar estratégias para incluir nos estudos e discussões: as necessidades e

dificuldades de cada escola, de seus atores escolares principais. E ainda que, tanto a SMEC quanto as escolas precisam realizar um aprofundamento teórico na temática sobre o ensino organizado em ciclo e na reformulação ou ressignificação do currículo. Dessa forma, entendemos que o contexto da prática revela ao órgão central (SMEC) uma possibilidade de melhor assessorar a escola, ou seja, anunciam que ele precisa encontrar meios de atender cada contexto escolar em suas necessidades singulares e deixar de generalizar dificuldade e compreensões sobre temáticas que envolvem o ato de ensinar e aprender na escola: passem a ouvir mais as escolas, os atores escolares que fazem a educação escolar funcionar. Os sujeitos entendem que a SMEC precisa melhorar sua compreensão sobre ensino por ciclo para então melhorar seu trabalho junto às escolas.

Assim, a despeito dos avanços, retrocessos, das inovações e transformações percebidos no processo de implementação da política curricular do CBAC na rede municipal, compreendemos ainda mais que é no contexto da prática das escolas que as maiores batalhas se travam, as maiores conquistas afloram e onde podem ser encontradas saídas ou estratégias para combater a questão do fracasso escolar. Dessa maneira entendemos que há certa urgência em redimensionar nosso olhar para percebermos no complexo, ambivalente, ambíguo e contraditório contexto da prática quando uma política curricular (reforma educacional) ganha sentidos para melhoria da educação escolar e quando está para manutenção do status quo.

Diante desses dados expressamos a necessidade de (pesquisadores, estudiosos e formuladores de políticas e educadores em geral) “estudar as escolas em sua realidade, como elas são sem julgamentos a priori nem descrevê-la em seus aspectos negativos” (ALVES; OLIVEIRA, 2005, p.83) e simultaneamente compreendê-la como uma enorme oportunidade para o exercício de novas posturas. Posturas que nos tornem capazes de “identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no espaço escolar, bem como reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização: a mediação reflexiva que realiza sobre as interações e o impacto que as diferentes culturas exercem continuamente em seu universo e seus atores”. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.161).

Além disso, concluímos com Mainardes (2009, p. 91 e 93) que, é relevante buscar identificar os motivos que fazem com que os ciclos sejam necessários para o contexto histórico atual. E que as políticas de ciclos/curriculares precisam ser debatidas no contexto escolar (e também nos cursos de formação) para que os profissionais da educação possam compreendê-las criticamente e sentirem-se mais desafiados e estimulados a encontrar respostas criativas aos problemas e desafios que se apresentam. Assim, foi possível concluir

que na Rede Municipal de Várzea Grande-MT a Política Curricular do CBAC foi constituída por processo de recontextualização onde os atores escolares “tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação.” (ALVES; OLIVEIRA, 2005, p. 96).

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria T. (Org.). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2008.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **A organização do ensino fundamental em ciclos**: algumas questões. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, jan./abr. 2009.

ALMEIDA, Ordália Alves. **História da Educação**: o lugar da infância no contexto histórico-educacional. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice C. MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: Debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005.

APPLE, Michael. **Interromper a direita**: realizar um trabalho educativo crítico numa época conservadora. *Currículo sem Fronteira*, v.1, jan./jun. Anais do Encontro Internacional – Políticas Educativas e Curriculares. 2002, pp.80-98.

APPLE, Michael. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Formação. O que pesquisar e refletir? In: **Ciclos em Revista**, volume 2: Implicações curriculares de uma escola não seriada. Rio de Janeiro: WAK editora, 2007.

_____. **Entrevista**: diálogo realizado entre o Professor Miguel Arroyo e a Professora Eustáquia, da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais, em 2003. Fonte: Salto para o Futuro/TVE, 2007: Organizações escolares flexíveis - Os ciclos de formação.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Formação: o que pesquisar e refletir? In: FETZNER, Andrea Rosana (Org.). **Ciclos em Revista**: implicações curriculares de uma escola não seriada, v.1, Rio de Janeiro: WAK editora, 2007, p.17-34.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres**. 2. ed., Petrópolis, RJ.: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. Experiências de Inovação Educativa: o Currículo na Prática da Escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, Dez. 1999.

BALL, Stephen. **Discursos da Reforma Educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o Trabalho dos Professores. Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v.2., n.2, p.97-104, jul./dez. 2007.

_____. **Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.10-32, jul./dez. 2006.

_____. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Caderno de Pesquisa, v.35, n. 126, São Paulo, set./dez. 2005.

_____. **Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar**. Educação e Sociedade, v.25, n. 89, p.1105-1126, Campinas, set./dez. 2004.

_____. **Reformar escolas/Reformar Professores e os Terores da Performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, v. 15, n. 002, pp. 3-23, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2002.

_____. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1., n.2, pp.99-116, jul./dez. 2001.

BARRETO, Elba; SOUSA, Sandra. **Reflexões sobre as políticas de ciclo no Brasil**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BARRETO, Elba Siqueira Sá; MITRULLIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, Phillipe. **Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.189-226.

_____. **Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no Brasil**. Revista de Estudos Avançados. São Paulo, v.15, n.42, p.103-140, maio/ago. 2001.

BARRETO, Elba S. Sá; SOUSA, Sandra Zákia. **Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão**. Educação e Pesquisa, v.30, n. 1, São Paulo, jan./abr. 2004.

BERNSTEIN, Basil. **Novas Contribuições de Basil Bernstien**. Centro de Investigação em Educação de Pessoas Adultas, Universidade de Barcelona, Espaço Aberto/Revista Brasileira de Educação, jan/Fev/Mar/Abr, 1998. Entrevista concedida à Mercê Espanya e Ramón Flecha.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa e Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução: Maria João Alvarez ...[et al] Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

CAMPOS, Alexandre Cândido de Oliveira. **A Escola Sara: análise do currículo nos ciclos da rede e ensino cuiabana.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2007.

CANEN, Ana; GRANT, Nigel. Conhecimento e multiculturalismo em políticas educacionais no MERCOSUL: limites e possibilidades. In: CANEN, Ana, MOREIRA, Antonio F. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: Método Fônico: Por que a educação brasileira precisa do Método Fônico.** São Paulo, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **Currículos Alternativos /Oficiais: o (s) risco (s) do hibridismo.** Rev. Brasileira de Educação, Mai./Jun./Jul./Ago., n. 17, 2001.

_____. **Tema Gerador: concepções e práticas.** Coleção Educação Ijuí: UNIJUI, 1992.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Isabela Bilecki da. Professores e ciclos: o que muda na prática docente? In: FETZNER, Andrea Rosana (Org.). **Ciclos em Revista: Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos.** V. 4, Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar.** Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, jan./abr. 2009.

DIAZ, Rosanne Evangelista; LÓPEZ, Silvia Braña. **Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.53-66, jul./dez. 2006.

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2005.

ESCOLAS CICLADA DE MATO GROSSO: **Novos Tempos e espaços para ensinar - aprender a sentir, ser e fazer,** 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). Dar voz, silenciar, tomar a palavra. Democratização e subalternidade na avaliação cotidiana. FETZNER, Andréa Rosana (Org.). In: **Ciclos em Revista: Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**, v.4, Rio de Janeiro: WAK editora, 2008, p.33-49.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e Avaliação. In: **Indagações sobre currículo**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação sem reprovação: elementos para o debate. In: FETZNER, Andrea Rosana. **Ciclos em Revista**, v.4, Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: WAK editora, 2008.

_____. **A Escolaridade em Ciclos: a escola sob uma nova lógica**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.124, p. 57-82, jan./abr. 2005.

FERREIRA, Eliza B. **O planejamento da educação profissional no contexto do desenvolvimento sustentável**. UFMG – elizabf@uol.com.br GT: Trabalho e Educação / n. 9. Agência financiadora: CAPES.

FETZNER, Andrea Rosana. **A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar**. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, jan./abr. 2009.

FETZNER, Andréa Rosana. Da avaliação classificatória às práticas avaliativas participativas: esta migração é possível? In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista: Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**, v. 4, Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

FETZNER, Andréa Rosana. (Org.). **Ciclos em Revista: A aprendizagem em diálogo com as diferenças**. V. 3, Rio de Janeiro: Wak ed., 2008.

FETZNER, Andréa Rosana. Dissertar o ensino: Qual currículo? Qual conhecimento? In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista: A construção de uma outra escola possível**. V. 1, Rio de Janeiro: Wak ed., 2007.

_____. Educação popular, organização do ensino e ciclos. In: FETZNER, Andrea Rosana (Org.). **Ciclos em Revista: Implicações curriculares de uma escola não seriada**, v. 2, Rio de Janeiro: WAK editora, 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: para além do hibridismo**. Revista Brasileira de Educação, n.17, 2001.

FRANCO, Creso. **Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental**. Revista Brasileira de Educação, n.25, Jan/Fev/Marc/Abr, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luis Carlos. **Ciclos, Seriação e Avaliação Confrontos e Lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação**. Educ. Soc., v. 25, n. 86, Campinas, abr, 2007.

FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos ou Séries?** Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. In: 27ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG de 21 a 24 de novembro de 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo. In: **Publicações Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura**. Várzea Grande-MT, 2004.

GARCIA, Marcelo. **Pesquisa sobre a Formação de Professores: O conhecimento sobre o aprender a ensinar**. Revista Brasileira de Educação, n. 9, 1998.

_____. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Portugal Editora Porto, 1999.

GIMENO SACRISTAN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, Henry A. **Os professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMÉZ PERÉZ, Angel. O pensamento prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, 1992.

JACOMINI, Maria Aparecida. Avaliação escolar no ensino organizado em ciclos. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista: Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**, v. 4, Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

JACOMINI, Maria Aparecida. **A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada:** uma análise das experiências no estado de São Paulo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 401-418, set./dez. 2004.

KRUG, A. R. **Ciclos de Formação:** uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, E. S. **Ciclos de Formação:** uma reorganização do tempo escolar. Coleção Fundamentos para a Educação, São Paulo: Editora Sobradinho, 2001.

LOCH, Jussara Martgareth de Paula. Avaliação na escola de ciclos de formação: teoria – prática. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista:** Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos, v. 4, Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

LOPES, Alice. C. **DOSSIÊ: ÁREA TEMÁTICA:** Educação visual, linguagens visuais e Arte. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v.9, n. esp., p. 201-212, out. 2008.

LOPES, A. C. **Discursos nas políticas de currículo.** Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, pp-33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth; ALVES, Maria Palmira Carlos. (Orgs.). **Cultura e política de currículo.** Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth (Org.). **Políticas de Currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. (Org.). **Políticas de Currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Casimiro Alice, MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Casimiro Alice, MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos, São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. **Tensões entre Recontextualização e Hibridismo nas Políticas de Currículo.** UERJ, Currículo, n. 2.

_____. **Políticas Curriculares:** continuidade ou mudanças de rumo? Revista Brasileira de Educação, n.26, Rio de Janeiro, maio/ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista. **Competências na formação de professores no Brasil:** o que (não) há de novo. Revista Educação e Sociedade, v. 24, n. 85, Campinas, dez, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. **Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização.** Educ. Soc. v. 23, n.80, Campinas, set. 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e ciclos de aprendizagem. In: FETZNER, Andrea R. (Org.). **Ciclos em Revista**, volume 2: Implicações curriculares de uma escola não seriada. Rio de Janeiro: WAK editora, 2007.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: política e poder.** Currículo sem Fronteiras, v. 6, n.2, pp.98-113, jul./dez. 2006.

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

MAINARDES, Jefferson. **A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n.40, jan./abr. 2009b.

_____. Escola em Ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista**, v.3: a aprendizagem em diálogo com as diferenças, Rio de Janeiro: Wak Ed. 2008a.

MAINARDES, Jefferson; GOMES, Ana Cláudia. Avaliação da aprendizagem e a escola em ciclos: uma revisão de literatura. In: FETZNER, Andrea Rosana. **Ciclos em Revista: Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos.** V 4, Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008b.

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

_____. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação e Sociedade, v. 94, Campinas, jan./abr. 2006.

MARCONDES, Maria Inês. TURA, Maria de Lourdes. **Da pesquisa para a prática, da prática para a pesquisa.**

MARCONDES, Maria Inês. Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações, pp-90-205, In: ROSA, Dalva E. Gonçalves. SOUSA, Vanilton Camilo de. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARTINS, Ivan Martins de. Dos saberes, dos conhecimentos – e da avaliação. In: FETZNER, Andrea R. (Org.). **Ciclos em Revista**, v.4, Rio de Janeiro: WAK editora, 2008, p.173-191.

MATOS, Maria do Carmo de; PAIVA, Edil Vasconcelos de. **Hibridismo e currículo:** ambivalências e possibilidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, pp-185-201, jul./dez. 2007.

MIRANDA, Marília Gouveia. **Sobre tempos e espaços da escola:** do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação e Sociedade*. V. 26, n. 91, Campinas maio/ago. 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, R.J: Vozes, 1994.

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

MOREIRA, Antonio Flávio. **A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas.** *Educação em Revista*, n. 45, Belo Horizonte, jun. 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e Culturas:** construindo caminhos. *Rev. Brasileira de Educação*, mai/jun/jul/ago, n. 23, 2003.

_____. **O campo do currículo no Brasil:** os anos noventa. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n.1, pp.35-49, jan./jun. 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio. MACEDO, Elizabeth Fernandes. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana, MOREIRA, Antonio F. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

_____. **Propostas Curriculares alternativas:** limites e avanços. *Educação e Sociedade*, v.1, n. 73, Campinas, dez. 2000.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas:** Uma introdução à Pedagogia crítica nos Fundamentos da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PACHECO, José A. **Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares.** Florianópolis: Perspectiva, v.24, n.1, p. 247-272, jan./jun. 2006.

PACHECO, José A. **Políticas Curriculares:** referenciais para análise. Porto alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Reconceptualização curricular:** os caminhos de uma teoria crítica. *Perspectiva*. Florianópolis, v.18, n.33, p.11-33, jan./jun. 2000.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?** Educação e Sociedade, ano XXI, n.73, Dezembro. 2000.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROMÃO, José E.; PADILHA, Paulo R. Planejamento socializado ascendente na escola. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 1997.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Mediação Pedagógica – O papel do outro no processo ensino-aprendizagem. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). Ciclos em Revista: **A construção de uma outra escola possível**, v. 1, Rio de Janeiro: Wak ed., 2007.

SANTOS, Delma Marcelo dos. O avesso do avesso: (re) construindo práticas pedagógicas por meio da heterogeneidade. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista**, v. 3: a aprendizagem em diálogo com as diferenças. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões.** Cadernos de Pesquisa. n. 120, São Paulo. Nov. 2003.

SAUPE, Rosita; ASCHIDAMINI, Ione Maria. Grupo Focal – **uma estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico.**

SMEC-SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Documento final da Conferência Municipal de Educação: I Avaliação Institucional do CBAC.** Várzea Grande-MT, 2007.

SMEC-SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Projeto de Reorganização do Ensino Fundamental e Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã,** Várzea Grande-MT, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Revista Guaná,** n. 1, Várzea Grande-MT, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Publicações Pedagógicas,** n. 1, Várzea Grande-MT, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais. A transformação na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente (com ou sem jornais). In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de Professores- Artes e Técnicas- Ciências e Políticas.** São Paulo: UNESP, 2006.

SOUSA, Sandra Zákia de. Ciclos: Inclusão escolar? In: **Ciclos em Revista: Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos.** V. 4, Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

SOUSA, Sandra Zákia de. **Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental:** uma relação a ser construída. Estudos. Avançados, v. 21, n. 60, São Paulo, maio/ago. 2007.

TURK, Dione Manse. **Ciclo Básico de Alfabetização:** da proposta transformadora de alfabetização à realidade da prática docente. ANALECTA, Guarapuava, Paraná, v. 3, n.1, p.105-120, Jan./Jun. 2002.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice C. MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos,** São Paulo: Cortez, 2005.

VÁRZEA GRANDE-MT. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Municipal de Educação,** 2003.

VASCONCELOS, Celso dos S. Ciclos e repetência: breve incursão histórica no renascimento e no início da modernidade. FETZNER, Andréa Rosana (Org.). In: **Ciclo em Revista: implicações curriculares de uma escola não seriada,** v. 1, Rio de Janeiro: WAK editora, 2007, p.91-111.

ANEXOS

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)