

IRAILDE CORREIA DE SOUZA OLIVEIRA

**INOVAÇÃO E MUDANÇA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CICLOS DE
FORMAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL –
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação
Brasileira como requisito parcial para
obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Maceió, setembro de 2004.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais
JOÃO (*in memoriam*) e **LUZINETE**,
com quem aprendi
o sentido da perseverança,
da ousadia na superação de limites.

Aos meus filhos **Felipe** e **Laís**,
com quem vivencio
o sentido da partilha e da solidariedade.

Aos educadores e educadoras
que ousam inovar suas práticas, visando
assegurar a todos os educandos e educandas
o direito de aprender e se desenvolver.

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora
Maria Antonieta, pela competência e rigor profissionais, em especial, pela disponibilidade, compreensão e respeito aos meus tempos e ritmos.

Aos meus irmãos **Gonçalves, José, Messias** e familiares, pelo carinho e paciência com que souberam compreender as minhas ausências no convívio familiar, especialmente à minha irmã **Irenilda**, pelo incentivo e apoio irrestrito para realização deste trabalho.

Aos professores e professoras do Mestrado em Educação Brasileira, pela riqueza dos debates, das experiências, do conhecimento socializado e construído coletivamente e pela sensibilidade e compreensão nos momentos difíceis de minha caminhada para esta produção.

Aos meus colegas de turma do Mestrado em Educação Brasileira, com quem compartilhei reflexões, experiências e ansiedades, em especial, **Elza e Abdizia**, pela cumplicidade e solidariedade.

Aos funcionários do Curso de Mestrado em Educação Brasileira, pela cordialidade com que sempre me atenderam, em especial, a **Jadilza**, pela sua atenção, amizade e solidariedade.

Aos professores do CEDU, especialmente, as colegas do APE, que, direta ou indiretamente me incentivaram nesta caminhada.

Aos professores e professoras, estudantes, diretoras, coordenadoras pedagógicas, funcionários, pais e mães da escola campo de estudo, sem os quais este trabalho não seria possível.

RESUMO

Este estudo focaliza a inovação e mudança em educação, especificamente a escola fundamental estruturada por ciclos de formação, tendo como campo de investigação a experiência da primeira escola da rede pública estadual de Alagoas a implantar essa estruturação. Investiga como os ciclos de formação podem ser uma opção para inovar e mudar a escola, no sentido de transformar idéias e práticas no cotidiano escolar, através dos significados que os sujeitos envolvidos constroem. Evidencia as inovações e mudanças educativas situadas no contexto sociohistórico, como substrato para análise do objeto, ressaltando a educação como direito e o conceito de qualidade como eixo para mudar as escolas. Discute conceitos e concepções teóricas que fundamentam os ciclos de formação, a amplitude das mudanças e possibilidades de ruptura com o instituído. O estudo realiza-se à luz da pesquisa qualitativa interpretativa, tomando como estratégia metodológica de produção do conhecimento o estudo de caso. A análise do processo investigado apóia-se na perspectiva teórica da pedagogia crítica. A base teórica e o caminho escolhido possibilitaram desvelar, em meio às contradições, as mudanças ocorridas e em processo, as limitações teórico-práticas e possibilidades de superação que configuram diferenciadas condições objetivas e subjetivas dos sujeitos no cotidiano escolar. Os impasses que se destacam estão associados a uma transição de cultura escolar e envolvem tempos profissionais, formação docente continuada, recursos humanos e política pública de apoio. Os êxitos, limites e possibilidades do projeto escolar por ciclos de formação, em construção, apontam contradições do processo dentro da conjuntura educacional alagoana e brasileira de exclusão e indicam caminhos para sua superação.

Palavras-chave: mudança, ciclo de formação, qualidade, democratização.

ABSTRACT

The following study focus the innovation and change in education, specifically, the structured elementary school by training cycles, having the public state schools as the first school experience in an investigation field, to implant this structure. Inquires how can the training cycles be an option to break new ground and change school, by the meaning of changing ideas and the daily school practices, through the meanings the involved customers build. It makes the educational innovations and changes situated in a historical social context, as an analysis of the object, detaching the education as a right and the quality concept as a way to change schools. Discuss concepts and theoretical conceptions substantiate the training cycles, the changes comprehensiveness and possibilities of severance with the established. The study accomplishes to the interpreted qualitative research, taking as a methodological strategy of the knowledge production, the study of cases. The investigated process analysis supports the theoretic perspective of the pedagogy appreciation. The theory basis and the chosen way enabled to emerge, among all the contradictions, the occurred changes and in process, the theory-practical limitations and possibilities of exceeding, that configure differentiated objective and subjective conditions of the subjects in the daily school system. The highlighted doubts are related to cultural school transitions and involve professional timings, continued teaching training, human resources and public political support. The results, confines and possibilities of the school for the training cycles' project, under construction, point to contradictions to the project in the Alagoas and Brazilian exclusion educational juncture and indicate ways for its improvement.

Keyword: change, training cycle, quality, democratization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPITULO 1 – EDUCAÇÃO ESCOLAR: INOVAÇÃO E MUDANÇA EDUCATIVAS.....	
1. 1. Compreendendo o sentido dos termos.....	23
1. 2. Mudanças no mundo e mudanças na educação.....	25
1. 3. A qualidade do direito de aprender.....	31
1. 4. Como mudar a escola.....	37
CAPITULO 2 – CICLOS DE FORMAÇÃO: O SENTIDO DA MUDANÇA ESCOLAR.....	
2. 1. Raízes dos ciclos.....	51
2. 2. Os ciclos escolares no Brasil.....	52
2. 3. Propostas atuais dos ciclos.....	60
2. 4. Os ciclos em Alagoas.....	63
2. 5. A propósito das experiências de ciclos.....	66
CAPITULO 3 – UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL ESTRUTURADA POR CICLOS DE FORMAÇÃO EM ALAGOAS: O CONCEBIDO E O CONSTRUÍDO NO COTIDIANO ESCOLAR.....	
3. 1. Escola e contexto	75
3.1.1. O espaço escolar.....	78
3.1.2 . Os sujeitos.....	81
3. 2. História e Processo de inovação.....	83
3. 3. O projeto escolar: as concepções construídas.....	87
3. 4. As mudanças organizacionais.....	90
3.5. Mudanças curriculares e organização do conhecimento.....	94
3.6. Mudanças na avaliação da aprendizagem.....	99
3.7. Luzes e Sombras.....	105
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXOS.....	121

Daquilo que eu sei,
Nem tudo me foi permitido,
Nem tudo me deu certeza.

Daquilo que eu sei,
Nem tudo foi proibido,
Nem tudo me foi possível,
Nem tudo foi concebido.

Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Cheirei, toquei, provei.
Ah! eu usei todos os sentidos
Só não lavei as mãos
E é por isso que eu me sinto
Cada vez mais limpo.

Ivan Lins

INTRODUÇÃO

As preocupações que me levaram ao estudo da Inovação e Mudança na Educação Escolar e, mais especificamente, dos Ciclos de Formação, bem como a formular algumas questões que demarcam a investigação, especificamente sobre **como os ciclos de formação podem inovar e mudar a escola de Ensino Fundamental no cotidiano escolar** através dos sujeitos envolvidos são decorrentes de situações vividas ao longo dos anos de vida profissional, especialmente na educação pública.

Durante mais de duas décadas, como professora e orientadora educacional da escola pública estadual, e enquanto docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas desde 1991, acompanhando estágio em Coordenação Pedagógica de estudantes pedagogos/as em algumas escolas de Ensino Fundamental das redes estadual e municipal, convivi (ainda convivo) com o fenômeno da “produção do fracasso escolar”. Nesse período, a escola básica foi, progressivamente, se expandindo. Mas enquanto se ampliava o acesso de alunos à escola, também se tornava “natural” o crescente número de crianças que não conseguiam aprender, sendo freqüente encontrar turmas inteiras de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental ainda não alfabetizadas, que apresentavam um percurso cheio de retenções, interrupções, sem a garantia de uma aprendizagem sólida, relevante e significativa. Observei que muitas crianças, por não conseguirem aprender, consideravam-se incapazes ou eram assim convencidas e, associada às precárias condições de vida, abandonavam a escola, engrossando a legião de analfabetos. Além disso, era evidente um distanciamento entre o discurso teórico esclarecido, crítico e transformador de inúmeros colegas professores, na defesa de uma escola pública com qualidade social e a prática profissional conservadora, reforçando o autoritarismo, a seletividade e a exclusão.

Por outro lado, foi possível verificar que diversas iniciativas reformistas que chegavam às escolas em forma de projetos, pensados e financiados pelo Ministério da Educação e Cultura tentando modificar esse quadro de seletividade e exclusão,

foram adotadas por vários governos estaduais, sem sucesso. Vivenciei alguns deles¹ e, mesmo sem muita clareza, percebia que criavam um movimento para quase nada mudar, pois seguiam a mesma lógica da ideologia do mérito e da crença nas capacidades individuais, que, além de não assegurar aos alunos a aprendizagem, também os responsabilizava pelo seu êxito ou fracasso.

Essa realidade e meu compromisso com a educação escolar, principalmente das camadas populares, sempre me desafiaram a transformar “dificuldades em possibilidades” e, portanto, a buscar um arcabouço teórico-prático que possibilitasse a construção de uma escola democrática capaz de assegurar o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os educandos e educandas.

Foi a partir dos estudos de pós-graduação *lato senso*², ao conhecer e analisar propostas de reestruturação escolar e de reorientação curricular que estavam sendo desenvolvidas em redes escolares públicas, como a do município de São Paulo e especialmente a de Belo Horizonte – Escola Plural –, que organiza a escola sob lógica do desenvolvimento humano, com possibilidades de mudanças efetivas, que passei a investir, de forma mais rigorosa, em estudos nessa direção.

Com a implantação de Ciclos de Formação na rede estadual de ensino de Alagoas, tendo participado de sua concepção e posteriormente acompanhando este trabalho com que, entre limites e possibilidades, os agentes educativos da escola tentam concretamente mudar a escola.

Assim, a idéia de realizar estudo sobre a Escola de Ensino Fundamental organizada por Ciclos de Formação, a partir de uma prática concreta, foi se corporificando nas discussões desenvolvidas durante a realização dos créditos do Mestrado, acrescidas da sistematização da literatura atual, basicamente a que trata da escola e seu processo de inovação e de mudança educativa na sociedade brasileira.

Os estudos mostravam-me a importância da centralidade da escola como objeto de investigação de educadoras e educadores brasileiros e de outras nacionalidades, sob os mais diversos enfoques. Privilegiei a leitura daqueles que a colocam como eixo e motor da inovação na perspectiva da mudança social,

¹ Projeto ALFA, destinado às primeiras séries do 1º Grau (hoje ensino fundamental) e Projeto para organização de “Currículos Plenos”.

² Estudos realizados em 1993-94 na PUC de Belo Horizonte.

especialmente os que se referem ao movimento de renovação da escola e de reorientação curricular em desenvolvimento nas últimas décadas, na perspectiva da melhoria da qualidade da educação escolar.

Como se sabe, as organizações escolares, em todo mundo, têm sido questionadas e desafiadas pelas necessidades e reivindicações de suas respectivas sociedades, marcadas pelo fluxo de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais profundas e rápidas, em que o conhecimento é, hoje, o bem mais disputado.

As ações governamentais e educacionais desenvolvidas na generalidade dos países, independentemente de seu regime político e de seu grau de desenvolvimento, que levaram à expansão massiva de vagas para acesso à educação, não atingiram as intenções manifestas de assegurar educação básica com qualidade a todas as crianças em idade escolar. Por isso, os governos introduzem reformas educativas, elaboram novas leis e diretrizes presididas por diferentes concepções, umas numa perspectiva utilitarista, de mercado, e outras numa perspectiva crítico-libertadora, voltadas para a emancipação.

Em meio a tais reformas, a organização da educação escolar básica por ciclos emerge em diversos países da Europa e da América Latina, evidentemente, com algumas diferenciações. No Brasil, a partir do final dos anos 1980, os Ciclos de Formação são introduzidos como proposta inovadora de reforma educativa de natureza progressista, assumida por governos comprometidos com as causas democráticas populares, com significativa disseminação na década seguinte, tendo como referência o desenvolvimento humano e autonomia escolar.

Essa proposta parte de uma crítica ao modelo educacional vigente no país, identificado com os pressupostos neoliberais, profundamente seletivo e excludente, reforçador das desigualdades sociais, conforme apontam os indicadores educacionais do país, do Nordeste e de Alagoas, e se propõe a ressignificar a educação básica, particularmente o ensino fundamental, em direção à construção de uma escola de qualidade para todos.

Nesse sentido, a Secretaria Executiva da Educação de Alagoas – SEE, diante das necessidades educacionais dos educandos que freqüentam sua rede de escolas, da má qualidade do ensino por ela ofertado e do compromisso com a

construção de uma escola cidadã³, implanta múltiplas inovações, na tentativa de melhoria e aperfeiçoamento da educação escolar. Em 2001, inicia a implantação dos Ciclos de Formação, tendo como eixo o desenvolvimento humano.

Parece importante esclarecer, resumidamente, as diretrizes da proposta para esta nova organização do trabalho pedagógico. Assume uma concepção de conhecimento enquanto processo de construção e reconstrução e, portanto, em ressignificação constante, a partir das experiências e vivências dos sujeitos. Apresenta-se como uma alternativa à fragmentação do ensino seriado, ao currículo disciplinar, aos tempos e espaços escolares fixos, à avaliação como exame.

É um projeto que objetiva transformar a escola nos seus eixos administrativo, pedagógico e relacional, em função do desenvolvimento e da aprendizagem de todos os alunos. Também busca efetivar a gestão democrática, criando e fortalecendo os espaços de participação popular, quer nas suas instâncias representativas, quer nas relações interpessoais e profissionais, no interior da escola e com a comunidade externa; construir o currículo, partindo da realidade dos educandos e da comunidade em que vivem e implantar uma avaliação diagnóstica, formativa e emancipatória, com o avanço continuado dos alunos (cf. SEE, 2002).

O Ciclo de Formação, como bem define Lima (2002), é uma proposta de estruturação da escola, enquanto espaço de formação e de aprendizagem, orientada por uma concepção de formação humana integral em que a constituição dos sujeitos é a preocupação inicial e, a partir daí, as aprendizagens serão definidas em função deste objetivo mais amplo.

As experiências em curso em vários municípios e estados brasileiros têm angariado aplausos e críticas, o que me desafia a buscar compreender o que ocorre, que práticas vêm sendo desenvolvidas e o que sinalizam os estudos relativos ao tema.

Estudos como os de Cunha (2003) e Oliveira (2002)⁴, sobre Ciclos de Formação na Escola de Ensino Fundamental, destacam a positividade da inovação proposta e afirmam: vem ocorrendo um movimento de melhoria, ainda que lentamente, pois para efetivar mudanças é preciso mudar modos tradicionais de

³ A construção de uma escola cidadã era compromisso de Governo, que eleito por uma coligação de centro-esquerda, se propunha reconstruir o estado e ampliar o espaço democrático.

⁴ São estudos que têm como campo de pesquisa a escola Cabana, do município de Belém do Pará.

pensar, confirmando a idéia de que “mudar a prática educativa implica alterar concepções enraizadas” (VASCONCELLOS, 2002, p. 15), requerendo um tempo de (re) qualificação que ajude na sua superação.

Por outro lado, Almeida (1999) e outros estudos apontados por Lima (2003)⁵ também tecem severas críticas aos ciclos escolares, especialmente no que se refere à progressão dos alunos que, na prática, continua excluindo. Entretanto, nenhum deles discorda da proposta em si, dos pressupostos, mas das formas de implantação e das condições de sua efetivação, que, por não serem observadas e praticadas, contrariam os próprios princípios que delimitam a inovação. Em muitos casos, os ciclos foram impostos, implantados por decreto, provocando reações de resistências.

No caso em estudo, a equipe da escola inicialmente foi composta por profissionais que desejavam vivenciar a experiência e a comunidade informada como seria a proposta da escola. Entretanto, observa-se que mesmo sendo um desejo e um compromisso dos professores e funcionários envolvidos com um projeto organizado sob outra lógica, eles agem e reagem de maneira diferente. Do lado das famílias, alguns pais e alunos acham que o ensino é fraco porque não tem livro, nem prova e porque todos os alunos passam, segundo eles, mesmo sem saber; outros têm percebido que seus filhos aprenderam em pouco tempo o que não conseguiram em vários anos freqüentando a escola.

Os professores habituados ao uso do livro didático e ao conhecimento preestabelecido, agora são desafiados a construir o currículo e a avaliação sob outra lógica, o que põe em xeque a própria formação, suas crenças e seus valores.

Diante desse quadro, algumas questões instigam a investigação: O que está acontecendo no cotidiano da escola e como vem assumindo este desafio? Que práticas educativas vêm incorporando os princípios basilares da proposta político-pedagógica? O que significam essas ações para os que dela participam? Que elementos facilitam ou dificultam a construção do projeto? Como os professores e demais sujeitos agem e reagem em relação à proposta? Em meio a essas indagações, busco saber: **como os ciclos de formação podem ser uma opção para inovar e mudar a escola fundamental no cotidiano escolar?**

⁵ Estes teóricos analisam as mudanças em curso na rede estadual pública do estado de São Paulo.

O objetivo deste estudo é, pois, investigar como os Ciclos de Formação podem inovar e mudar a escola de Ensino Fundamental, através dos significados que os sujeitos envolvidos constroem e que processo de mudança vai se constituindo em razão dessas representações, com seus ajustes e suas readaptações. Enfim, visa identificar a cultura que vai sendo (re) construída, no sentido de instituir uma escola democrática que assegure a todos o direito de aprender, com qualidade social.

Tomo como pressuposto que os ciclos de formação são uma inovação e uma mudança na educação escolar, porque, por sua natureza, implicam algumas especificidades. Ao serem introduzidos, já trazem em si a reformulação do conceito de ensinar e aprender e do conceito de conhecimento associado à noção de que este é um direito e, portanto, todo indivíduo deve ter acesso a ele. Isto requer reconstruir a escola sob outra lógica, no plano administrativo, pedagógico e relacional. Contudo, os ciclos de formação, como toda proposta de mudança educativa que transforme idéias e práticas escolares, dependem em boa medida dos que dela participam. Portanto, a implementação e consolidação dessa inovação terá mais probabilidade de êxito se os sujeitos envolvidos, principalmente os professores, acreditarem e se comprometerem, coletivamente, com o projeto, e se eles estiverem convencidos de sua necessidade, ainda que desconheçam seus caminhos. Ao pensar assim, não estou eximindo ou diminuindo o nível de responsabilidade das outras instâncias educacionais, que devem apoiar, assessorar e propiciar condições para que a transformação da educação e da escola ocorra.

Da mesma forma, compreendo que sendo a ação educativa escolar uma construção social, ela é condicionada pela ideologia, por relações de poder, por contextos socioculturais, pelas conjunturas econômicas e políticas e, também, pelo grau de envolvimento das diversas instâncias educativas.

Nesse universo de questões, este estudo volta-se para a relação inovação educacional/educação escolar/ciclos de formação/escola e sua relevância se expressa:

– em contribuir com algumas referências significativas para os que pretendem aprofundar o tema, como também para aqueles que se preocupam em transformar a escola pública em uma escola de direito, de inclusão e de aprendizagem para todos;

– pela necessidade de um olhar externo, principalmente quando se trata de uma mudança que afeta a todos, que permita ajudar a escola a refletir sobre o sentido e os resultados dos processos e, quando se fizer necessário, que os próprios envolvidos realizem as mudanças derivadas dessa reflexão;

– e, também, pela importância em penetrar e desvendar a realidade vivida por sujeitos que ousam romper com as “permanências” que têm sido sempre mais significativas e marcantes do que as “rupturas” na sociedade e na educação escolar alagoana, como bem diz Verçosa (1996, p.202), e de compreender como, a partir de seus valores, crenças, conceitos e práticas, vão (re)construindo a escola possível.

Neste sentido, esta investigação, ao buscar conhecer como os Ciclos de Formação pode inovar e mudar as idéias e práticas no cotidiano escolar, a partir das representações dos que dela participam, requereu a definição de um caminho teórico-metodológico que permitisse captar a complexidade do fenômeno, o sentido e o significado que os sujeitos lhe atribuem.

O caminho trilhado toma com referência a escola – unidade e eixo da inovação – em sua complexidade, pluralidade e globalidade, o que implica dizer que uma análise consistente sobre a escola e o processo educacional que nela se efetiva deve ser compreendido inserido no universo social, político, econômico e cultural que a envolve.

Trata-se, no campo da investigação educacional, de uma meso-abordagem⁶ que se esforça na construção de uma pedagogia centrada na escola. Desse modo, valoriza-se a escola como organização, o que implica construir uma nova teoria curricular e entender a instituição escolar como lugar dotado de uma autonomia relativa, como espaço de formação e de autoformação participada; como centro de investigação e experimentação, como “locus” de manifestação da contradição, do complexo e da diversidade cultural; enfim, como núcleo de interação social e de intervenção coletiva. Concordo com Nóvoa (1995, p.20), quando considera que a análise centrada na escola não é uma necessidade apenas política ou ideológica, técnica ou administrativa, mas, sobretudo, científica e pedagógica, por ser “no

⁶ Essa denominação é enfocada por Nóvoa (1995), que apresenta 3 tipos de investigação adotados na pesquisa educacional: a macro-abordagem, a micro-abordagem e, a mais recentemente, a meso-abordagem.

âmbito do espaço escolar que todos os outros níveis de análise e intervenção devem ser equacionados”.

Tendo em vista a natureza do próprio objeto, a investigação realiza-se à luz de uma abordagem qualitativa, segundo o enfoque interpretativo. Se a educação escolar é uma atividade complexa, construída socialmente, recriada e interpretada pelos homens para se compreender a complexidade real do fenômeno social, no dizer de Gómez (1998, p. 103), é “imprescindível chegar aos significados”.

Hernández (2000, p. 41) diz que, de acordo com o enfoque interpretativo, os seres humanos “criam interpretações significativas dos objetos físicos e comportamentais que os rodeiam em seu meio” e, elaboradas tais interpretações, consideram-nas como se fossem reais.

Para este autor, a abordagem interpretativa ainda é uma perspectiva pouco considerada na pesquisa social e educacional, entretanto, revela-se bastante promissora no estudo das inovações educativas, pois é conveniente utilizá-la quando se quer conhecer:

- a) A estrutura específica dos fatos, mais do que seu caráter geral e sua distribuição global, ou seja, o que está acontecendo em um lugar mais do que em um certo número de lugares.
- b) A perspectiva de significado de alguns atores concretos em alguns acontecimentos específicos.
- c) A fixação de pontos de contraste de fatos naturais que possam ser observados como se fossem experimentos naturais.
- d) A identificação de vínculos causais específicos (2000, p. 42).

Por outro lado, a pesquisa interpretativa é útil quando as questões a serem investigadas são do tipo “como” e “por que”, ou seja, quando busca os significados. Assim, sob esse enfoque, utilizo como estratégia metodológica de produção do conhecimento o **estudo de caso**, por possibilitar, segundo Chizzotti (1991, p. 102), a análise de uma determinada realidade na “multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação”.

O estudo de caso, pelas suas características fundamentais, encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola, seu papel e suas relações com a prática social, principalmente quando se busca apreender como ciclos de formação inovam e mudam a escola fundamental, através

do concebido e do construído pelos sujeitos da pesquisa, no cotidiano escolar, em direção à escola que se quer: democrática e com qualidade. Também, permite recuperar no processo os aspectos contraditórios e as diferentes perspectivas, presentes na situação estudada.

Para isso, diz YIN (2001, p. 106), os estudos de caso devem utilizar várias fontes de evidências. Nesse sentido, esta investigação se deu por múltiplas vias: análise de documentos da escola e das orientações da SEE; depoimentos e entrevistas semi-estruturadas com pais, alunos, funcionários, professores, direção e coordenação; observações diretas em reuniões, jornadas escolares, laboratório de aprendizagem, biblioteca, refeitório, secretaria, atendimento às famílias.

O trabalho de campo foi realizado em uma escola pública estadual, durante seis meses, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. Foram realizadas 14 entrevistas individuais semi-estruturadas, sendo 9 delas com membros do Conselho Escolar (a diretora e 2 pessoas por segmento: professores, alunos, pais e funcionários), 1 coordenadora pedagógica e mais 4 professores, para contemplar dois representantes de cada ciclo. Além disso, foram entrevistados, coletivamente, dois grupos de crianças e adolescentes (1 por turno), estudantes dos ciclos de formação, já que os alunos conselheiros eram ambos da educação de jovens e adultos. Também foram colhidos depoimentos do presidente da associação de moradores do Conjunto Cleto Marques Luz e da Secretária da Educação da época, que permitiram elaborar a história da escola.

O processo metodológico se deu em fases. Entretanto, como dizem Lüdke e André (1986, p. 23), elas “não se complementam numa seqüência linear, mas se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria”.

Na etapa inicial, denominada fase exploratória, mantive contatos com a direção, a coordenação da escola, depois com professores, educandos e com os membros do Conselho Escolar, estabelecendo momentos de negociação e de diálogo para explicar o objetivo do estudo, solicitar apoio e colaboração na realização do trabalho de campo. Ao lado disso, consultei os documentos da escola e da SEE que expressam a proposta político-pedagógica da escola por Ciclos de Formação.

A segunda fase, a da coleta sistemática dos dados. Após a seleção dos sujeitos da pesquisa, seguiu-se o momento das entrevistas, realizadas num clima de descontração e confiança entre pesquisador e pesquisados. As falas foram gravadas e transcritas, registrando-se as visões dos entrevistados, os silêncios, as entonações e peculiaridades no falar. De acordo com Chizzotti (1991, p. 84), “esta relação viva e participante é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos e os significados que são construídos pelos sujeitos”.

Paralelamente às entrevistas e durante todo tempo da pesquisa, estive atenta ao que acontecia na escola, registrando no diário de campo as observações relativas ao seu funcionamento, à prática pedagógica, às falas, gestos e expressões, às dúvidas e questões que emergiam do trabalho escolar, além de resgatar estudos teóricos relativos à temática.

Esse processo foi ampliado com a observação direta de jornadas escolares, de reuniões de professores, de pais em momentos para avaliação do trabalho realizado. Observei com discrição os diversos que-fazer do dia-a-dia da escola.

O momento subsequente à coleta e organização dos dados – o da análise – foi a fase de trabalho mais sistemática e mais formal, embora a análise estivesse presente em vários estágios da investigação. Nessa fase é quando se dá uma aproximação ainda maior do pesquisador com o objeto de estudo, ao se debruçar sobre o material coletado.

De posse do material obtido durante a coleta de dados, busquei penetrar na realidade do objeto em estudo, efetuar a organização e categorização dos dados, recortando-os e reunindo-os em unidades temáticas para sistematização das idéias expressas nos discursos dos diferentes sujeitos.

Nesse exercício, procurei estabelecer os nexos, mediações e contradições dos fatos do objeto em estudo, atenta às recomendações de Frigotto (1989, p. 88-9), para a necessidade de “superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empirista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento da realidade”.

Assim, através de um processo dialético de reflexão, à luz do referencial teórico sobre educação escolar/ inovação e mudança educativa/ciclos de formação e das perspectivas filosóficas assumidas, foram definidas as categorias – tópicos

centrais deste estudo e desenvolvidas a análise e a interpretação da realidade pesquisada.

Na análise, procurei ir além do conteúdo manifesto nos discursos dos pesquisados, buscando compreender como concebem a proposta e como constroem significados. Nesse sentido, Ludke e André (1986, p.48) afirmam: “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”.

Na busca da síntese do estudo, que foi se construindo nos diversos momentos que se interrelacionam, elaborei a exposição escrita do relato do referido Caso. O que não significa um conhecimento acabado, ou o esgotamento de todas as questões que o tema suscita, quer pelo caráter provisório do conhecimento, quer por compreender a produção do conhecimento como uma construção histórica, um processo de criação que se faz e refaz sempre e, portanto, sujeito à construção de novas sínteses.

A organização textual foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro – A educação escolar: inovações e mudanças educativas –, discuto as concepções teóricas sobre inovação e mudança em educação, inseridas no contexto sociohistórico, tendo como eixo a questão da qualidade na educação. Tomo como ponto de partida a compreensão dos termos: reforma, inovação, melhoria e mudança na educação.

No segundo capítulo, Ciclos de formação: o sentido da mudança escolar, desenvolvo reflexão acerca das concepções teóricas sobre ciclos de formação, sob o eixo do desenvolvimento humano, que busca garantir o direito de todos à educação com qualidade social.

No terceiro – Uma escola de ensino fundamental estruturada por ciclos de formação em Alagoas: o concebido e o construído –, apresento os resultados da pesquisa de campo realizada em uma escola pública estadual, organizada por ciclos de desenvolvimento humano. Tento captar a dinâmica político-pedagógica da escola diante do desafio de implementar a proposta de Ciclos de Formação adotada pela SEE, que propõe uma nova ação educativa escolar na busca de uma nova qualidade.

Por fim, o quarto capítulo – Considerações Finais – procuro apresentar uma visão prospectiva da questão, no confronto entre os fundamentos teóricos e os achados da pesquisa.

Não haveria cultura nem história sem inovação,
sem criatividade, sem curiosidade,
sem liberdade sendo exercida
ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta.
(...) Se mudança faz parte necessária da experiência cultural,
fora da qual não somos, o que se impõe a nós
é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser.

Paulo Freire

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO ESCOLAR: INOVAÇÃO E MUDANÇA EDUCATIVAS

A educação escolar e a escola, nas últimas três décadas, têm ocupado lugar central no debate e na investigação educacional, nas mais diversas questões, sob diferentes enfoques. Em todo o mundo e particularmente no Brasil questiona-se a qualidade da educação e a formação de professores; em decorrência, emergem movimentos no sentido de mudar a escola, tendo como foco a melhoria da qualidade da educação. Todos defendem uma educação de qualidade. Tanto os professores que fazem as escolas, os pesquisadores, as organizações sociais, estudantis e sindicais, quanto o empresariado e os que decidem e formulam as políticas, querem mudá-la.

Se, em princípio, todos desejam inovar, mudar a educação, esse desejo reúne os mais diversos interesses, principalmente quando se trata de como mudar a escola, a ponto de fundirem e se confundirem, nesse intento, propósitos bastante opostos. Portanto, cabe indagar: o que, por que, para que e para quem mudar.

Ao tomar como estudo a Inovação e Mudança em Educação para compreender como a escola de Ensino Fundamental organizada por Ciclos de Formação vai transformando qualitativamente, ou não, sua prática pedagógica, faz-se necessário demarcar algumas questões em torno das concepções de educação e também do significado de alguns conceitos, tão em uso hoje, para identificar o conjunto de transformações que está ocorrendo no campo educacional.

Com efeito, a educação é um fenômeno que se dá no âmbito das relações sociais, como um processo historicamente determinado⁷ e, portanto, está sujeita a limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos e culturais. Por certo, a escola e sua prática, em função de tais limites, não pode tudo; todavia, concordando com Freire (1993), ela pode alguma coisa.

Tal compreensão, *a priori*, recusa tanto o enfoque “otimista ingênuo” da educação redentora da sociedade, supra-social, em que a escola seria dotada de autonomia capaz de solucionar os males sociais, quanto o “pessimismo acríptico” que

⁷ Entretanto, essa determinação não se dá de forma unidirecional, mas na forma de ação recíproca em que o determinado também reage sobre o determinante (Saviani, 1986).

concebe a educação como instrumento de dominação, com a tarefa primordial de servir ao poder dominante e de perpetuá-lo, ou seja, a escola como reprodutora da ideologia dominante e da desigualdade social, sem levar em conta as contradições sociais e o papel histórico da subjetividade. Assume-se então outra perspectiva – a transformadora – denominada “otimismo crítico”, que supera a ingenuidade da primeira tendência e o imobilismo e fatalismo da segunda⁸. Sem negar a tarefa reprodutora que tem a educação, há sempre uma outra a contradizer aquela.

Por conseguinte, compreendo a educação como uma atividade mediadora da prática social que, atravessando o tecido social e sendo atravessada por ele, pode contribuir para a manutenção da sociedade instituída, ou para a sua transformação. A escola inserida na sociedade é uma via de mão dupla que pode sim reproduzir as relações injustas, os valores dominantes e, concomitantemente, também é capaz de funcionar como instrumento de mudanças sociais. É, portanto, a natureza contraditória das instituições sociais que possibilita a inovação, a mudança, a transformação das idéias e práticas.

Em suma, é este entendimento da educação como um dos instrumentos necessários à transformação social, e tomada como desafio para colocar a educação escolar pública de qualidade como direito de todos, a serviço das crianças, adolescentes, jovens e adultos das camadas populares, que serve de referência para este estudo.

Esse modo de conceber a educação exige que os professores se posicionem, politicamente, em torno de que tipo de homem e de que formação trabalham, a serviço de quem se colocam: dos grupos dominantes ou dos grupos dominados, excluídos; da humanização ou da opressão dos educandos, membros da sociedade.

Com isto, uma construção teórica sobre a escola e seu processo de mudança requer a compreensão do universo social, político, econômico e cultural que a envolve, hoje atravessado por tantas transformações e saturado de informações, no qual “tecem-se as palavras e os factos, as regras e os usos, os implícitos e os explícitos, em processo de fluidez movediça, reveladora do jogo das forças contrastantes” (CAVACO, 1995, p. 157). Assim, não se pode esquecer que “o

⁸ Estas denominações dadas às tendências filosófico-políticas da educação encontro em Freire (1993) e em Cortella (1998).

tecido histórico sobre o qual nos movemos, ao contrário da aparente evidência e clareza, é opaco, reificado e fetichizado” (FRIGOTTO, 1998, p. 47), sendo necessário estar atenta aos significados dos termos e categorias que definem e redefinem o social, o político, o cultural e, neste caso, o educacional.

1.1. COMPREENDENDO O SENTIDO DOS TERMOS

Várias referências às idéias de reforma, inovação, melhoria e mudança são encontradas na literatura especializada e em textos oficiais. Essas idéias-termo comportam uma diversidade de significados, sendo utilizadas com propósitos muito diferentes e variam conforme a posição que elas ocupam. Quando se trata de reforma no campo educacional,

abriga-se uma infinidade de iniciativas e programas. Fala-se de reformas quando se efetua uma mudança de estrutura (de níveis e de ciclos de ensino); quando se incorporam novos conteúdos e novas tecnologias; quando se mudam os procedimentos na organização escolar, quando se introduzem novas metodologias; quando se buscam mecanismos para reduzir (ou apenas camuflar) os índices de repetência e de evasão escolar; enfim, quando se pretende acomodar a escola às exigências do mercado. Logo, uma reforma em si, não é sinônimo de progresso, de transformação progressista ou mudança qualitativa (CAVALCANTE, 2002, p. 12).

Popkewitz (1997, p. 21) identifica a reforma educacional como mecanismo estatal para alcançar o “ressurgimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional”. Nesse sentido, define-a como parte das relações sociais de escolarização, considerando-a como “ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições”.

Assim como a reforma, a inovação pode ser concebida de diferentes formas. Huberman (1973, p. 15) considera o termo inovação “sedutor” porque pode significar melhoramento e progresso, ou apenas alguma coisa de novo, e “enganoso”, vez que também pode desviar a atenção do que é substantivo da atividade educativa – o aprendizado – em favor, por exemplo, de artefatos tecnológicos. Para o autor, a inovação abarca a idéia de reforma, pois tanto modificações específicas de determinados aspectos particulares, como por exemplo, uma nova distribuição de

alunos numa sala de aula, quanto grandes iniciativas envolvendo o sistema como um todo, como uma grande reforma legislativa, constituem igualmente inovações.

Carbonell (2002) faz uma distinção entre inovação e reforma, ao considerar a magnitude da mudança. Para ele, a inovação localiza-se na escola, na sala de aula, ou melhor, num nível mais concreto e delimitado; e reforma diz respeito à estrutura do sistema educativo como um todo, a uma mudança em grande escala, quase sempre movida por imperativos econômicos e sociais.

O que parece significativo considerar é que tanto inovação como reforma carregam a ideia de modificação do que se faz ou da forma como se realiza, por já não atender adequadamente às necessidades sociais, porém tais modificações nem sempre implicam melhoria. Contudo, reforma e inovação educativa também podem associar-se à mudança e à melhoria. Se assim é, torna-se necessário distinguir entre as diversas inovações e reformas as que de fato representam uma melhoria efetiva do ensino e da aprendizagem, pois elas só podem ser avaliadas em função dos objetivos da escola e da educação.

Para efeito deste estudo, uma contribuição importante é a de Matos Vilar (1993, p. 13), ao dizer que a inovação educativa e curricular difere quer da simples *modificação* das variáveis, por objetivar essencialmente uma melhoria qualitativa dos processos; quer da *renovação*, pois a inovação deve produzir elementos de ruptura com os processos vigentes; quer da *revolução*, porque a ruptura não significa supressão de tudo que constitui um sistema, apenas um ponto de partida para um novo equilíbrio.

Já o termo melhoria, definido como “mudança para melhor estado ou condição”, parece adequar-se para qualificar as transformações educacionais que ocorrem no processo da inovação ou da reforma, apontando uma direção a ser seguida.

Em relação à ideia de mudança educacional, Sacristán (1995, p. 77) a entende como “uma transformação ao nível das ideias e das práticas” educativas, e que, como diz Almeida (1999, p. 251), expressa o movimento de renovação que nas últimas duas décadas vem ocorrendo em vários países, visando colocar a educação “em sintonia com as demandas sociais”.

Estes significados e os conceitos já relacionados, particularmente o de inovação de Matos Vilar e de mudança educacional de Sacristán, que trazem a idéia de melhoria, ruptura e transformação, oferecem elementos para compreensão do objeto deste estudo. Entretanto, considero importante ampliar o entendimento da inovação e mudança na educação inserida no universo social, político, econômico e cultural, visto que a educação e o processo de aprendizagem são afetados pelas mudanças decorrentes da economia global, das estratégias políticas e sempre acompanhadas de mudanças culturais.

1.2. MUDANÇAS NO MUNDO E MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO

As mudanças na educação não são fruto do acaso, elas se inserem no bojo de um projeto de desenvolvimento que as classes sociais dominantes propõem para a sociedade, ganhando mais visibilidade em determinados momentos históricos.

Nas últimas quatro décadas, o mundo tem sido atravessado por intensas, profundas e aceleradas mudanças que romperam os limites espaciais e temporais, produzindo perplexidades e incertezas. Tudo se modifica a cada dia. Os avanços científicos, a velocidade das informações e distribuição do conhecimento põem em questão fundamentos filosóficos e científicos de antigas verdades, modos de pensar e fazer. Esperanças e otimismo são deslocados, gerando nas pessoas um misto de angústia, insegurança, frustração e indignação, ou uma complacência resignada diante do presente.

O desenvolvimento das ciências e da tecnologia tem propiciado avanços geradores de grandes conquistas da humanidade, nunca antes imaginados, mas, paradoxalmente, nem sempre favoráveis ao gênero humano. Constata-se que as pessoas nunca estiveram tão próximas, podendo se comunicar umas com as outras em qualquer parte do globo e, ao mesmo tempo, tão distantes entre si. Nunca se produziu tanto, no entanto gerações inteiras de crianças morrem por desnutrição, doenças curáveis, epidemias, pelas péssimas condições de vida em que vivem. No Brasil, na América Latina e em grande parte do mundo cresce uma população cada vez mais pobre, analfabeta e com poucas expectativas de vida.

Nesse sentido, Sader (1995, p.14) expressa que “a humanidade parece caminhar para frente e para trás, quando seu progresso vai em direção oposta à justiça social, à distribuição eqüitativa de seus bens e serviços, ao usufruto comum de suas invenções”.

Tais mudanças resultam, no dizer de Hobsbawm (1995), do titânico processo econômico-político e técnico-científico de desenvolvimento do capitalismo nos últimos dois séculos. Outros estudos também indicam que estes são efeitos combinados da crise fiscal e política do Estado keynesiano, do esgotamento do sistema produtivo taylorista/fordista e da crise ecológica, com a inauguração de um novo modelo econômico-político que se apóia no uso da microeletrônica, da informática e das telecomunicações, e fortalecido pelo desmoronamento do “socialismo real”, que facilitaram e fortaleceram o ideário neoliberal.

Por conseguinte, argumenta Gentili (1999, pp. 230-31), o neoliberalismo:

expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista, como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista, iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de reestabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em sentido global.

Assim, fortalece-se a chamada globalização, que traduz não só o histórico processo de expansão do capitalismo⁹, mas principalmente designa o avanço e o predomínio da ideologia neoliberal, que se caracteriza pela redução do Estado, a supremacia do mercado e destruição dos direitos sociais. É um processo assimétrico que globaliza o grande capital, especialmente o capital financeiro especulativo; concentra a riqueza em certas empresas e países; exclui grupos humanos e fragiliza os Estados nacionais¹⁰. Os grandes grupos financeiros tendem a impor suas políticas à maioria dos países do mundo, principalmente aos da periferia capitalista, ou, como diz Camini (2001, p. 17), “a lógica empresarial se impõe à política”.

⁹ Uma análise da tendência intrínseca da permanente expansão do capital foi muito bem elaborada e descrita por Karl Marx, em o Manifesto Comunista de 1848.

¹⁰ Como enfatiza Moraes (1997), o declínio do Estado-Nação é hoje um fenômeno mundial e o termo soberania vem sendo redimensionado.

Nesse processo, em que predomina o ideário da “nova era do mercado”, que se apresenta como única concepção aceitável sobre a sociedade hoje, como a alternativa possível de sociabilidade humana e a globalização como o caminho que conduz ao progresso e à modernidade, as forças neoliberais, apoiadas por uma hegemonia conservadora, impõem um novo padrão de intervenção estatal que desresponsabiliza o Estado pelas políticas sociais. Em decorrência, aumenta o fosso entre ricos e pobres em todo o mundo (cf. CARCANHOLO, 1998).

Esse quadro é mais grave nos países periféricos, particularmente no Brasil, uma das grandes economias do mundo que, segundo Hobsbawm (1996, p. 555), se constitui num “monumento à negligência social”, com seu histórico modelo concentrador de rendas, que continua apresentando profundas desigualdades sociais. Em decorrência, uma minoria detém grande bolo da riqueza nacional e a imensa maioria da população é relegada ao abandono e excluída de bens, serviços e de uma vida digna.

Como se pode ver, longe de socializar a riqueza e o conhecimento, o capitalismo globalizado tem viabilizado, especialmente nos países pobres e em desenvolvimento, mas não só neles, a pauperização da pobreza de setores que são, hoje, muito mais pobres do que antes. Mesmo no interior dos países desenvolvidos cresce o contingente de pobres. Potencializa-se o caráter estruturalmente dual, característico das sociedades competitivas: grupo de “integrados” e “excluídos”, de “ganhadores” e “perdedores”, o que na perspectiva conservadora não é tão mau assim, sendo até desejável e favorável à competitividade.

Ao lado disso, as mudanças tecnológicas no processo produtivo que esgotou o modelo taylorista/fordista, possibilitaram ao modo de produção capitalista com suas premissas de máximo benefício, investimento e competitividade, ampliar sua capacidade produtiva e ao mesmo tempo reduzir os empregos. Com o declínio do sistema fabril, o mundo do trabalho se reduz, suprimindo e criando novos postos de trabalhos na produção de serviços, de informações e de imagens. Evidencia-se uma tendência comum para o aumento relativo da ocupação de cunho informacional, entretanto o decréscimo no nível de emprego é cada dia mais visível.

Como consequência, amplia-se a exclusão com um número crescente de pessoas desempregadas em todo o mundo. O desemprego aparece hoje, no Brasil e no mundo, como um dos principais problemas socioeconômicos. Estudos indicam

que a situação de desemprego é o principal fator de desagregação social, vez que baixa a auto-estima do trabalhador e sua capacidade de inserção social. É o que Forrester (1997, pp. 10-11) denomina de “drama das identidades precárias ou anuladas”, pois o trabalhador desempregado sente vergonha e se crê dono falido de seu próprio destino, a tal ponto que se considera incompatível com uma sociedade da qual é produto natural. Assim, os trabalhadores “são levados a se considerar indignos dela, e sobretudo responsáveis pela sua própria situação (...). Eles se acusam daquilo de que são vítimas”.

Essa culpabilização das vítimas dá visibilidade ao princípio do mérito, tão caro às ideologias meritocráticas e ao individualismo competitivo, que justifica e legitima o êxito e o fracasso, a permanência ou não do indivíduo no mercado de trabalho a depender tão-somente de sua capacidade e responsabilidade individual.

Contudo, vale considerar que a globalização em si não é um processo negativo; sua negatividade se traduz no monopólio dos avanços científicos e do uso das novas tecnologias pelos oligopólios que controlam a economia internacional.

Nesta nova configuração produtiva do capital, também denominada sociedade da informação¹¹, o conhecimento e a informação assumem papel estratégico, transformando-se em fonte de maior produtividade e constituem-se no bem mais disputado pelos detentores do grande capital. Comprar e adquirir informação, distribuí-la, controlá-la e convertê-la em conhecimento é essencial no mercado globalizado.

Se o conhecimento é tido como o recurso estratégico, o aprendizado passa a ser o processo mais importante para aumentar a competitividade cada vez mais desenfreada. Tal competitividade vem requerendo mudanças significativas na natureza das organizações, nos ambientes empresariais, nos negócios e serviços, em que agilidade, velocidade e capacidade de respostas rápidas são essenciais para o sucesso esperado. O foco das organizações, que antes estava nos recursos disponíveis, volta-se para os recursos humanos.

Além disso, as novas ferramentas e instrumentos tecnológicos vêm alterando a cultura, as formas de fazer e, especialmente, as formas de pensar esse

¹¹ Várias denominações são utilizadas para expressar esse tempo histórico: era da globalização, era do conhecimento, sociedade do conhecimento, sociedade em rede, sociedade da comunicação, sociedade pós-moderna, entre outras.

fazer. Alteram-se representações, os modos de conhecer, de saber e de regular a sociedade.

Por outro lado, o avanço da ciência tem modificado a concepção do mundo-natureza, agora dominada por novos conceitos, como o de indeterminação e relatividade, que levam à celebração da criatividade e da autonomia, ao estudo de novos problemas e ao reequacionamento de velhas questões.

Neste cenário, o papel do conhecimento na organização social e econômica atual tende a redefinir a centralidade da instituição escolar. Portanto, são várias as razões para a educação escolar ser hoje tão questionada por todos, vez que sempre que ocorrem mudanças significativas nas bases sociais e tecnológicas da sociedade, novas atribuições passam a ser exigidas à escola. Em decorrência, também a sua função social tende a ser revista e seus limites e possibilidades questionados.

Em face dessas tensões atuais, Alves (2000) identifica três movimentos diferenciados que questionam a realidade da escola e a forma fragmentária de construir conhecimentos, em todos os níveis.

O primeiro é o que vem se processando no mundo do trabalho (desde as indústrias de ponta à terceirização), que produz lugares novos de trabalho (porém em número cada vez menor), que inverte a direção taylorista-fordista-keynesiana, assumindo relações mais fluidas, horizontais, criativas e coletivas. Em relação à escola, esse movimento põe em xeque o papel central que é dado às disciplinas tradicionais, originárias das ciências do século XIX, vez que o saber, hoje fonte de lucro e de poder, pressupõe extrapolar os muros disciplinares.

O segundo relaciona-se aos processos desenvolvidos pelas e nas ciências de ponta (informática, comunicação) e pelos novos campos do conhecimento, não mais disciplinares (como o da engenharia genética), que apontam e impõem uma nova forma de pensar e de construir conhecimentos: a rede. Esta substitui a idéia de um caminho único, linear, hierarquizado na construção do conhecimento, pela idéia de que não há ordem nessa criação, o que existe são múltiplas conexões e interpretações, assim como diversos caminhos possíveis, expressos na idéia de rede que se inscreve em um valor diferente: o da prática social.

Para a escola, coloca-se a necessidade de posicionamento ético e político em relação ao caminho a seguir: se ela se coloca a serviço do mercado, de acordo

com o que o mundo do trabalho apresenta para ela, em que *poucos serão chamados*, ou se constitui em espaço inclusivo, democrático, de direito para todos.

O terceiro dos movimentos articula-se com o crescente reconhecimento da contribuição que a modernidade trouxe ao mundo, na criação da ciência e, principalmente, ao realçar a importância da subjetividade, não só como categoria, mas sobretudo enquanto realidade social. Subjetividade que se expressa em criações de sujeitos individuais e coletivos. Desse modo,

ações individuais e coletivas, expressões / criações individuais e coletivas, vão colocando no centro das discussões de processos teóricos e de ações concretas, o tempo e o espaço cotidiano de viver, indicando a necessidade de respostas concretas aos problemas concretos, históricos, que os homens se levantam e têm que resolver (ALVES, 2000, p. 117).

Todos esses movimentos apontam a necessidade de se efetuar uma crítica reflexiva à educação escolar e à escola, com o objetivo de colocá-las em condições de responder aos desafios deste tempo paradoxal, o que exige decisões políticas de governos, organizações sociais e sindicais, sociedade civil em geral, educadores e educadoras em particular, especialmente aqueles comprometidos com a educação/formação dos filhos das camadas populares.

Portanto, não basta universalizar o acesso à escola, é preciso garantir a todos o acesso à cultura, ao saber sistematizado, de qualidade, que a escola vigente não tem conseguido. Entretanto, que qualidade se quer? Que concepções entram em cena no sentido de mudar as escolas e como mudá-las? Para melhor compreender essas questões, é preciso considerar o que argumenta Frigotto (1995, p. 25):

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

1.3. A QUALIDADE DO DIREITO DE APRENDER: EIXO DA MUDANÇA

Transformar a educação escolar em instrumento do qual todas e todos os estudantes possam se apropriar não é simples.

A educação como direito universal do homem e da mulher, integrante do projeto iluminista há mais de dois séculos passados, ainda é uma utopia a ser alcançada¹², embora tenha se ampliado em todo o mundo. Nos países desenvolvidos, a universalização da escolaridade básica aparentemente foi cumprida, constituindo-se ainda um desafio para aqueles que não alcançaram tal objetivo, como é o caso do Brasil.

O Estatuto de Criança e do Adolescente reafirma no seu capítulo IV o dispositivo constitucional do direito ao acesso, à qualidade e a equidade no ensino fundamental. Em relação a essa necessidade de reafirmar tal princípio, Chauí (*apud* Fávero *et al*, 2001, p. 12) diz que:

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma a sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.

Na luta por direitos, muitos destacam a importância de se ampliar a democracia, modernizar a sociedade e suas instituições para acompanhar o desenvolvimento social. Nesse sentido, Arroyo (2000) identifica dois aspectos relevantes nas sociedades democráticas: o reconhecimento dos direitos humanos e a necessidade de superação dos mecanismos de exclusão social, com os quais a escola como instituição social tem contribuído, vitimando especialmente os filhos das camadas populares; o outro é reconhecer a infância e a adolescência como sujeitos de direitos.

¹² O relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD 2003 aponta a existência, em todo o mundo, de 113 milhões de crianças fora da escola básica, especialmente nos países pobres.

Desse modo, cabe indagar: até que ponto a sociedade brasileira e o poder público reconhecem crianças e adolescentes como sujeitos de direitos? E a escola, os professores e professoras, que vêm lutando para serem reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos, têm garantido o direito dos educandos de aprender e se desenvolver, no convívio com seus pares, sem rupturas e interrupções?

Os indicadores educacionais deste país¹³ apontam que a taxa de atendimento às crianças na idade de 7 a 14 anos é bastante promissora, apresentando um percentual de 97% de cobertura, aproximando-se da sua universalização, ainda que esse percentual varie nas diversas regiões. No Nordeste e em Alagoas a taxa de atendimento é inferior à média nacional, girando em torno de 95%.

Entretanto, quanto ao desempenho do sistema educacional, permanecem as elevadas taxas de evasão, repetência e abandono, especialmente no Ensino Fundamental brasileiro. Em outras palavras, a permanência, com êxito, ainda está longe de ser assegurada.

Esse quadro é mais grave na realidade educacional de Alagoas¹⁴. De acordo com dados do último Censo Escolar, este Estado se coloca como o campeão em analfabetismo, em evasão e repetência e, conseqüentemente, em distorção idade/série¹⁵, além de não assegurar o acesso à escola a milhares de crianças. Tomando como referência dados da última década, constata-se que em 1990 ingressaram na 1ª série do ensino fundamental 165.213 crianças; em 1993 estavam freqüentando a 4ª série apenas 50.090 alunos (30,32% do total inicial), e em 2001 somente 21.016 (12,72%) jovens cursavam o 3º ano do ensino médio. Sem dúvida, esses dados, por si só, confirmam e revelam a cruel seletividade e exclusão deste sistema.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em 2001, conferiu que cerca de 59% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental apresentaram desempenho crítico na leitura. Nessa perspectiva, o então Ministro da

¹³ Dados do Censo Escolar -INEP/ MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>

¹⁴ Fonte: INEP/MEC e CDI/SEE/AL, 2003.

¹⁵ A distorção idade/série ocorre não só pela repetência, mas pelo ingresso tardio das crianças na escola, o que denuncia a existência de falta de vagas, sem esquecer que as condições materiais das famílias também interferem nesses indicadores.

Educação Cristovam Buarque, em 2003, ao apresentar o documento **Toda criança aprendendo**, expressa que:

Nas últimas décadas, criou-se, de fato, um sistema educacional de massa, que colocou em sala de aula a quase totalidade da população em idade escolar. Contudo, esse sistema convive com níveis inaceitáveis de desigualdade: mais da metade das crianças com 10, 11 ou 12 anos de idade não sabem ler direito, apesar de terem freqüentado a escola por, no mínimo, quatro anos. Abandonados a sua própria sorte, serão brasileiros condenados à pobreza e à exclusão social. Não há exagero algum em se afirmar que o desafio da educação brasileira corresponde a uma segunda abolição.

Como se pode ver, a baixa qualidade e o fraco desempenho das escolas têm contribuído para reforçar as desigualdades sociais. Mesmo quando se fala da quase universalização, é preciso considerar: de que escola se fala ao afirmar que o acesso à educação está praticamente garantido a cerca de 97% das crianças de 7 a 14 anos? Que condições de funcionamento e de trabalho as escolas públicas oferecem aos professores? E estes, como são formados e valorizados?

Segundo Sacristán (2000, p. 53), viabilizar o direito à educação em condições de igualdade, na prática, significa dispor de “instituições em quantidade suficiente e de qualidade aceitável para viabilizar o exercício de tal direito”. E no dizer de Demo (1996, p. 79), “a qualidade começa pela adequação da quantidade”.

Entretanto, não basta a simples ampliação do acesso à escola, a construção de infra-estruturas escolares, aquisição de laboratórios de informática e outros equipamentos escolares, capacitações pontuais de professores para garantir uma boa qualidade de educação para todos.

Mas, o que se entende por qualidade? Por ser um termo impregnado de conotações valorativas, pode adquirir diversos significados e traduzir diferentes perspectivas teórico-práticas que afirmam distintos valores e defendem interesses variados e contrapostos. Trata-se de um conceito historicamente produzido e, como a educação, ele não é neutro, reflete sempre um posicionamento político ideológico.

Na busca da qualidade, diversas propostas mundiais para a educação vêm sendo desenvolvidas, que expressando diferentes concepções. Ao mergulhar na história da educação brasileira, identificam-se dois movimentos que vão dando corpo

às propostas de qualidade na educação no país, os quais demarcam concepções divergentes.

Pela primeira vez, a educação de qualidade como direito de todos aparece no cenário nacional como bandeira de luta do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, a partir da crítica à escola existente: seletiva, propedêutica e formalista. No entanto, no interior do movimento duas visões se evidenciavam: para os liberais igualitaristas e os socialistas, uma educação de qualidade deveria ser democrática, única, com qualidade para todos, capaz de se contrapor aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista; já para os liberais elitistas, uma educação de qualidade deveria ser formadora das elites, redistribuindo os indivíduos na sociedade de acordo com suas “aptidões” e “talentos”.

Porém, é no final da década de 1950 e início de 1960 que emerge um movimento, envolvendo setores populares, pela ampliação e expansão da escola e da cultura, contra a tradicional exclusão sociocultural dos setores populares, que apresentava um forte componente social, político e cultural.

A luta, como diz Arroyo (1995, p. 66), não era apenas pelo acesso à escola básica, mas também pela construção de “espaços públicos de saber, de cultura e de vivência dos direitos sociais; espaços de igualdade na diversidade”, colocando-se contrária à tradição privatista dominante. A idéia de público como espaço plural democrático e de direitos indicava o sentido de qualidade na educação naquele período.

Para desmobilizar os movimentos sociais que se rearticulavam após o golpe militar, o governo lança as reformas educacionais dos anos 1960-1970, que, apesar de não negarem a importância da universalização da escolarização básica, redefinem seu sentido, bem como sua qualidade social e cultural. A idéia de público como espaço plural e democrático e de direito social ao saber e à cultura é abandonada. Desqualificam o projeto nascente de escola democrática.

A escolarização, segundo Arroyo (1995, p. 66), é reduzida ao “reino das necessidades do mercado: aprender os níveis elementares de leitura, escrita, cálculo para inserção produtiva de desenvolvimento”. As reformas instituem os currículos

mínimos, as grades rígidas, os saberes instrumentais, e a reprovação representa um indicador de qualidade.

Em contraposição a essa desqualificação do direito público à educação e à cultura, inicia-se um movimento de renovação pedagógica, no final de 1970, em conexão com o movimento social mais amplo que lutava pela retomada dos direitos sociais e políticos, cuja bandeira da educação de qualidade como direito de todos e democrática é retomada. A concepção de qualidade na educação, fundamentada numa concepção sociológica e política da educação e vinculada a uma política de combate às desigualdades, à dominação e a todo tipo de injustiça, é recolocada na esfera dos direitos do ser humano, de sujeito social e cultural e na integração social dos setores populares.

Estrategicamente, no final da década de 1980 os defensores e simpatizantes do neoliberalismo começam a desenvolver o discurso de qualidade como contraface ao discurso da democratização, reagem aos avanços na construção do público como espaço de igualdade e de direitos, na construção da escola pública e democrática. O conceito qualidade no âmbito educativo foi assumindo o conteúdo que tem no campo produtivo-empresarial, com claro sentido mercantil, sob a denominação Qualidade Total. Essa dinâmica que Gentili (1995, p. 116) chama “duplo processo de transposição” envolve duas dimensões: uma do deslocamento do problema da democratização para o da qualidade; e a outra, da transferência do conteúdo da qualidade do mundo dos negócios para a educação escolar.

Nesse sentido, a educação de qualidade é concebida numa ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa. Apesar de ser uma concepção política, apresenta-se sob uma visão meramente técnica e adota como eixo a eficiência, produtividade e competitividade. Entretanto, compreendo, como Silva (1996, p. 171), que esta é uma concepção “particular, interessada e politicamente enviesada”.

Fortalecendo a idéia de Gentilli, Azevedo (1995) afirma tratar-se de um projeto de “reconversão cultural” em que, a partir da hegemonia dos valores de mercado, redefinem-se o sentido e o papel da escola, que ele chama *mercoescola*.

De acordo com esta concepção, a educação é uma mercadoria, um bem que pode ser vendido, comprado ou consumido. Se é assim, o mercado garantirá a qualidade dos serviços aos consumidores, com estímulo à competição pela excelência dos serviços, o que requer recursos de que poder público, nesse modelo, se desobriga. Nesses termos, a qualidade é o que distingue um bem ou um serviço dos demais que o mercado oferece, ou seja, não significa o melhor para todos, mas para poucos e igual ou pior para os demais. Como diz Krug (2001, p. 130), assim, “a privatização da escola pública vai sendo construída com o isolamento da mesma, buscando a competição por excelência, o que vai na contramão de construções de políticas solidárias, muito necessárias para transformar a realidade de exclusão vivida hoje”.

Apesar do senso comum instituído, que confunde e seduz a muitos, uma outra concepção é construída no seio dos movimentos sociais, em particular, do movimento educacional, que parte da crítica aos pressupostos da Qualidade Total e assume compromisso com a educação de Qualidade Social. Mas que significado tem esta qualidade, como é compreendida? Camini (2001, p.45) a entende

como a capacidade da sociedade em providenciar educação com padrões de acesso à escola pública, recursos tecnológicos, infra-estrutura, organização, funcionamento, gestão dos espaços e instituições públicas, processos de ensinar e aprender, adequados aos interesses da maioria da população.

Nesse sentido, um projeto de educação de qualidade social, segundo Azevedo (1998, p. 3), deve ser:

transformador e libertador, onde a escola seja um laboratório de prática, de exercício e de conquista de direitos, de cidadãos plenos, identificados com os valores éticos, voltados à construção de um projeto social solidário que tenha na prática da justiça, da liberdade, no respeito humano, nas relações fraternas entre homens e mulheres e na convivência harmônica com a natureza, o centro de suas preocupações.

Corroborando com essa perspectiva, Silva (1996) se posiciona a favor de uma escola e um currículo efetivamente democráticos, construindo estratégias e meios que assegurem mais “recursos materiais e mais recursos simbólicos” para os

educandos, especialmente aqueles que têm sua “qualidade de vida e de educação diminuída”, por lhes ser “negada, subtraída, confiscada”.

Para Moraes (1997, p. 211), uma educação capaz de contribuir com a correção de inúmeros desequilíbrios, injustiças e desigualdades é:

uma educação voltada para a formação integral do indivíduo, para o desenvolvimento da sua inteligência, do seu pensamento, da sua consciência e do seu espírito, capacitando-o para viver numa sociedade pluralista em permanente processo de transformação. Isso implica, além das dimensões cognitiva e instrumental, o trabalho, também, da intuição da criatividade, da responsabilidade social, juntamente com os componentes éticos, afetivos e espirituais.(...) Uma educação que o ajude a formular hipóteses, construir caminhos, tomar decisões, tanto no plano individual quanto no plano coletivo.

Ao assumir esta perspectiva de educação pública e democrática que se situa na esfera dos direitos sociais, entendo que a escola com qualidade social se baseia no atendimento às demandas da comunidade; às crianças e jovens como seres em desenvolvimento, críticos, participativos e autônomos e não como consumidores; à aprendizagem para todos com rigoroso trabalho docente e ao desenvolvimento possível de cada um; aos projetos coletivos não fragmentados; ao ato pedagógico como ato político e à administração escolar como ato pedagógico. Mas, como mudar para transformar a escola existente, que caminho tomar para efetivar um projeto político pedagógico emancipatório?

1.4. COMO MUDAR A ESCOLA

Para mudar a escola convém buscar compreender o que acontece com as reformas e porque as mudanças têm tão pouco êxito, problematizar a escola existente e agir estrategicamente hoje, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não de um destino. Canário (1999), ao analisar por que as reformas têm tão pouco sucesso, questiona e refuta a assertiva dominante de que a crise da escola é de eficácia, porque, para ele, a crise da escola é de legitimidade e não de eficácia. Argumenta que a base das reformas apresenta dois erros fundamentais: um erro de diagnóstico e um erro de terapêutica.

No que se refere ao diagnóstico, o autor discute que a crise da escola tem sido interpretada como consequência da expansão quantitativa e que não foi acompanhada de necessárias mudanças qualitativas. Daí, os problemas da escola seriam decorrentes de seu caráter parcialmente obsoleto e de suas disfunções internas, ou seja, os problemas seriam de natureza técnica e assim poderia ser melhorada através de uma intervenção centrada em aspectos técnicos (didáticos e curriculares), nos limites internos do sistema, para torná-lo mais eficiente.

Sem subestimar a vertente técnica, Canário argumenta que a crise da escola é de legitimidade, decorrente da defasagem entre a instituição escolar e a diversidade de expectativas e lógicas de ação da comunidade escolar, cada vez mais diferenciadas.

Vários fatores, conjugados, contribuem para pôr em causa a credibilidade e legitimidade social da escola: o fenômeno da “corrida à escola”, que se desencadeou a partir dos anos 60, acompanhado de uma atitude de otimismo em relação à escola, que evoluiu para uma atitude de desencanto com a não realização das promessas¹⁶ que acompanharam o processo de escolarização do povo; a relação das pessoas com a escola, que valorizam principalmente o valor de troca dos diplomas escolares, em que elas são confrontadas pela rápida e real desvalorização dos diplomas; bem como pela crescente escassez de emprego, que produz a crise de sentido do trabalho escolar, quer para alunos, quer para professores. É uma situação paradoxal: “o trabalho da escola faz cada vez menos sentido, mas a frequência da escola é cada vez mais necessária, na perspectiva de evitar males maiores” (CANÁRIO, 1999, p. 273).

Desse modo, se o diagnóstico tem por base um pressuposto errado, também o é o tratamento proposto – a reforma – que, via de regra, se propõe exportar para as escolas soluções pré-fabricadas, muitas vezes sem levar em conta seu funcionamento e sua singularidade. Canário destaca a utilização combinada de duas estratégias que se complementam como a raiz do insucesso dos processos de mudança educativa: a estratégia coerciva através de decretos e a estratégia empírico-racional importada dos processos de produção industrial, que compreende

¹⁶ Gentili (1998), ao analisar a questão da educação para o desemprego, faz uma interessante discussão dessa temática, a quem denomina de “a desintegração da promessa integradora”, que num certo sentido expressa a desintegração do imaginário liberal que marcou a expansão dos sistemas educacionais desde os meados do século XIX.

uma fase de concepção por especialistas, uma fase de experimentação em pequena escala e uma fase de difusão massiva. E é exatamente nesta última fase que os educadores são envolvidos para execução, concretização da reforma.

Esse modo de conceber a mudança, segundo um modelo de racionalidade técnica, subestima a dimensão social dos processos de mudança educativa, sem os quais as inovações não se efetivam.

Canário propõe mudar a lógica da reforma para a lógica da inovação ancorada na criatividade das escolas e dos professores, o que supõe a passagem de uma *visão instituída* da mudança, baseada na prescrição em que os professores são meros aplicadores das mudanças impostas pelo sistema, a uma *visão instituinte*, em que as mudanças são construídas em contexto pelos que fazem as escolas.

A decretação de uma reforma não produz mudanças reais, apenas potenciais, pois é na escola que a inovação se concretiza, por meio do trabalho dos professores, que pensam e fazem as escolas. Os profissionais da escola não são meros executores do pensar alheio, são sujeitos do processo. Portanto, a “transformação da realidade educativa não decorre de um simples processo de adoção de idéias ‘boas’, mas sim, de um processo de reconstrução das representações, das atitudes, dos projetos e dos valores dos actores” (op.cit, p. 275)¹⁷.

Desse modo, questões cruciais devem ser consideradas quando se quer investigar como mudar e reinventar a escola. Canário diz que é essencial saber como se articulam as mudanças ao nível dos indivíduos (no caso em estudo, os professores, estudantes, pais, funcionários, diretoras e coordenadoras pedagógicas), com as mudanças ao nível das organizações escolares e quais devem ser os eixos estratégicos da intervenção que assegurem a fecundidade da ação transformadora.

Por outro lado, a produção de mudanças na escola implica mudar a ação individual, a maneira de pensar essa ação e, especialmente, mudar o processo de interação social numa dimensão coletiva que remete à aprendizagem coletiva de novas formas de ação, novos modelos relacionais e novas maneiras de pensar ação

¹⁷ O termo “actores” é empregado por Canário como sinônimo de “sujeitos”, conforme expõe a seguir: a concretização das intenções reformadoras torna imprescindível que os professores (e acrescento, os profissionais da escola) sejam sujeitos...

coletivamente. A indissociabilidade dessas duas dimensões – individual e coletiva – do processo de mudança indica que os professores e as escolas mudam de forma concomitante, o que Nóvoa denomina “perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos” (*apud* CANÁRIO, 1999, p. 277).

Canário destaca três eixos de intervenção como fundamentais no processo de reinventar a escola:

1 - A necessidade de assumir o processo de inovação como um modo diferente de organizar os recursos existentes. A possibilidade de inovar implica produzir novos recursos a partir dos existentes, experimentar e otimizar novas formas de sua utilização que dependem do modo como estes são lidos, mobilizados e, com coerência, traduzidos em ação coletiva, contrariando a crença de que a existência de mais recursos seria condição prévia para inovar. Todavia, o autor não subestima o efeito catalisador e facilitador da mudança, que pode estar associado a fatores e apoios externos, mas quer, sobretudo, realçar a importância decisiva de uma “dinâmica endógena” na produção de mudanças qualitativas na organização escolar (*op.cit.*, p. 278).

2 - Produzir inovações que estabeleçam rupturas com as invariantes organizacionais da escola que expressam ainda modalidades estandarizadas e compartimentadas da organização dos espaços, tempos, saberes, enturmação dos alunos e trabalho dos professores. Em outros termos, transformar a organização tradicional que se caracteriza como um **sistema de repetição de informações** em um sistema de **produção de saberes**.

3 - Conceber a ação educativa da escola tendo como referência um território educativo. Esse modo de conceber requer: pensar a escola como um contexto formativo global; estabelecer uma conexão com escolas que trabalham com esse nível de formação e contribuir para a globalização da ação educativa de desenvolvimento local integrado, articulando o escolar com o não escolar.

Mudar as escolas e os sistemas escolares, dizem Hargreaves *et al* (2002), é um grande desafio para os educadores, que envolve trabalho árduo do ponto de vista conceitual e prático. Dizem os autores que a transformação raramente é direta, que algumas são difíceis de ser concretizadas e que muitos legisladores e administradores subestimam, omitem ou esquecem as dificuldades que envolvem a

implementação de mudanças nos rumos da educação. Para eles, “adotar uma inovação ou uma reforma já é um ato suficientemente genuíno; no entanto, desenvolvê-la, sustentá-la e mantê-la é uma questão muito mais exigente” (op.cit., p. 113).

Para entender por que as mudanças em educação são tão desafiadoras para os professores, os autores analisam quatro perspectivas, assim denominadas: técnica, cultural, política e pós-moderna.

A perspectiva técnica ou tecnológica volta-se para as dificuldades técnicas envolvidas num processo de mudança educativa. Mudar com êxito implica saber como dominar um currículo novo, tecnicamente complexo e um conjunto de estratégias e de habilidades de ensino. Alertam para a necessidade de se assegurar apoio técnico, na realização do novo, já que “não se pode evocar novas práticas a partir de nada” (2002, p.114). Esse apoio não deve limitar-se a viabilizar a participação pontual em cursos, eventos, fora do local de trabalho, mas que inclua também observar outras práticas e troca de experiências.

A perspectiva cultural refere-se aos significados e às interpretações que os sujeitos atribuem à mudança. Direciona o olhar para a maneira como a inovação é interpretada e integrada no contexto sociocultural das escolas, como afeta e confronta idéias, crenças, emoções e práticas da comunidade escolar, em particular, nas experiências e vida dos professores. O problema crucial é mudar o essencial da prática educativa, ou, como diz Elmore, “como os professores entendem a natureza do conhecimento e o papel do estudante no aprendizado, e como essas idéias sobre o conhecimento e sobre o aprendizado se manifestam no ensino e no trabalho de aula” (*apud* Hargreaves *et al*, 2002, p. 115).

Alguns elementos essenciais para que a mudança aconteça e os profissionais a realizem devem ser considerados: a proposta precisa ter clareza suficiente para que eles percebam sua essência e se convençam de sua viabilidade e de seus possíveis benefícios; os envolvidos precisam saber como a mudança se dá, não apenas na teoria, mas sobretudo na prática, para que possam perceber o que ela significa para o seu trabalho; e eles também necessitam de tempo, encorajamento e amparo para refletir sobre como a mudança está ocorrendo e monitorar seu progresso.

Os autores, apoiados em Fullan, destacam a mudança como um processo e não como um evento, reconhecendo que “a que tem características positivas envolve um aprendizado contínuo e, portanto, sempre tem um elemento intelectual” (op.cit., p. 116).

A perspectiva política diz respeito às questões do poder, como ele é exercido sobre as pessoas ou desenvolvido com elas, a maneira como os grupos, com seus interesses, influenciam o processo de mudança. Nessa perspectiva, é importante que os envolvidos neste processo reflitam sobre suas práticas e o esforço de mudar, entretanto essa reflexão deve ser feita de maneira crítica, interrogando-se que finalidades sociais suas práticas cumprem, quem se beneficia ou quem sofre com elas.

Também, questões acerca de quem está encarregado da mudança e a serviço de que está são tópicos a ser refletidos, para identificar sua natureza e tipo, isto porquê, como já foi dito, nem toda mudança é boa. Às vezes, não passa de uma reforma superficial com finalidade de ganhar popularidade política ou por dificuldade econômica, quando deveria ter por base os valores educacionais.

A perspectiva pós-moderna diz respeito à compreensão da realidade complexa, paradoxal, com elevado grau de indeterminação, incerteza e de mudanças constantes. Nesta perspectiva, as mudanças educativas devem levar em consideração que a diversidade das comunidades, das escolas e dos estudantes torna a transformação mais complexa; a tecnologia e outras formas de comunicação são mais ágeis; a mudança ocorre em velocidade acelerada; o conhecimento é rapidamente substituído; as soluções são contestadas, não sendo suficientes, para mudar a escola, abordagens antiquadas e limitadas de mudança planejada e linear.

Desse modo, o trabalho educativo se dá em condições de incerteza, complexidade e de mudanças contínuas, o que em termos pós-modernos requer, dos profissionais da escola, flexibilidade, adaptabilidade, otimismo e trabalho em equipe para oferecer o máximo aos estudantes.

Para Matos Vilar (1993), quando se quer inovar é importante definir como fazê-lo. Uma inovação educativa e curricular resulta sempre de um conjunto de procedimentos adequados às mudanças desejadas, isto porque não há uma só

estratégia que, sozinha, seja suficiente para garantir com êxito uma mudança complexa como a educativa.

O autor destaca três estratégias fundamentais que se complementam na construção de uma inovação:

1 - O **Projeto Educativo da Escola**¹⁸, que possibilita a ampliação gradativa da autonomia das escolas em relação ao poder político do sistema, estabelecendo a passagem de uma relação vertical, hierárquica, a uma relação democrática, que pressupõe maior abertura à participação de toda a comunidade escolar, em todas as suas etapas: definição, execução e avaliação do projeto; que estimule a inserção social dos jovens na melhoria da qualidade de vida da comunidade mais ampla.

2 - **A formação e aperfeiçoamento de professores**, por ser fundamental no (re) criar uma atitude favorável à inovação, já que a eles compete tomar decisões seguras e fundamentadas que favoreçam diretamente a aprendizagem dos alunos e, indiretamente, a comunidade como um todo.

Além disso, os professores são profissionais autônomos no planejamento e desenvolvimento curricular, e não meros repetidores, e, se é assim, por si só já justifica uma constante e sistemática atualização.

Matos Vilar defende que esta formação deve ocorrer preferencialmente, ainda que não exclusivamente, no contexto da escola, porque é nela que se colocam os problemas e dilemas que os professores têm de solucionar.

3 - **A (re) estruturação do marco organizativo da escola**. Esta estratégia objetiva apoiar e facilitar a mudança. O autor destaca a importância do ambiente escolar, dando ênfase à necessidade de uma administração que aproxime vozes discordantes e negocie o direito de experimentação de novas, diferentes e diferenciadas propostas e articule a interação escola-comunidade.

Convém destacar a necessidade de maior versatilidade do contexto organizativo escolar: desde a ordenação dos recursos humanos, do pessoal disponível; os meios didáticos; os espaços; o tempo; o tamanho das turmas; o clima organizativo, até a ordenação dos recursos funcionais, como as normas, o horário, o financiamento. Para garantir o êxito da inovação educativa e curricular, merece

¹⁸ A denominação “Projeto Educativo da Escola”, dada pelo autor português, tem o mesmo sentido do que se denomina, aqui no Brasil, Projeto Político-Pedagógico.

especial atenção a prática de todos os dias, que deve ser uma prática subordinada à reflexão sistemática.

Todas essas formulações até aqui colocadas sobre o entendimento de educação escolar e as mudanças educativas, as relações entre escola e sociedade, os processos de mudança e de como mudar a escola vigente, são uma tentativa de captar, na riqueza das abordagens destacadas, elementos que me permitam construir as primeiras sínteses necessárias à compreensão do objeto deste estudo.

As perspectivas teórico-analíticas dos autores alertam para as complexas, contraditórias, dinâmicas e dialéticas relações existentes no interior da escola, e desta com a sociedade onde está inserida, e como essa teia de relações se articula na construção de um novo jeito de pensar e de fazer educação, que envolve condições “objetivas” e “subjetivas” dos sujeitos envolvidos na implementação da mudança.

Eu sempre sonho que uma coisa gera,
Nunca nada está morto.
O que não parece vivo, aduba.
O que parece estático, espera.

Adélia Prado

CAPÍTULO 2

CICLOS DE FORMAÇÃO: O SENTIDO DA MUDANÇA ESCOLAR

A revisão das idéias expostas no capítulo anterior revela parte das leituras realizadas para compreensão dos focos selecionados para análise neste estudo. A tentativa de avançar no entendimento da escola fundamental que assegure o desenvolvimento e a aprendizagem de todos/as os educandos/as e como os Ciclos de Formação podem inovar e mudar, na teoria e na prática, essa escola, a partir da visão dos sujeitos (professores/as, educandos/as, diretoras, coordenadoras pedagógicas, funcionários e pais), requer compreender: i) idéias e conceitos de ciclos escolares, com enfoque nos Ciclos de Formação e nas concepções teóricas que os fundamentam; ii) a amplitude das mudanças e as possibilidades de rupturas com o instituído nas escolas, na busca de uma nova qualidade da educação; iii) e que desafios, implicações e exigências se colocam para os/as professores/as no seu “ofício de mestre”¹⁹.

Neste sentido, é necessário trazer as contribuições de teóricos que estudaram e estudam as inovações e mudanças educativas, especificamente aquelas que tratam da organização da escola em ciclos, como Perrenoud (1999, 2004), Lima (2002), Moll (2004), Krug (2001), Vasconcellos (2002), Arroyo (1999), Giusta *et al* (2002), entre outros.

A reorganização da escola sob a forma de ciclos emerge no bojo de um processo de reavaliação pelo qual passa a escola de ensino fundamental (escola obrigatória), especialmente nas últimas décadas, em face da persistência do fracasso escolar na educação básica²⁰ em inúmeros países, desenvolvidos ou não, dando visibilidade aos limites da escola organizada em séries e programas anuais. Estudos e análises críticas da instituição escolar têm apontado para a necessidade de quebrar a estrutura tradicional e rígida da seriação, tida como um dos instrumentos de seleção e exclusão social, e instituir um outro fazer pedagógico, com uma nova qualidade de ensino e aprendizagem.

¹⁹ Termo utilizado por Arroyo (2000) como expressão de um fazer qualificado e profissional.

²⁰ Evidentemente que o fracasso escolar nos países desenvolvidos é menos agudo do que em países como o Brasil, em que as desigualdades sociais são mais acentuadas.

Desse modo, a proposta de ciclos escolares ganha força. A idéia da educação escolar em ciclos compreende períodos de escolarização que ultrapassem as séries anuais, organizados em blocos com maior e variada duração, mais adequados aos tempos de vida e de aprendizagem dos indivíduos. Eles se propõem superar a fragmentação do currículo no processo de escolarização e reordenar o tempo escolar em unidades maiores e mais flexíveis, que favoreça a aprendizagem dos alunos.

Porém, a noção de ciclos comporta diferentes entendimentos. Como diz Perrenoud (2004, p. 29), o conceito de ciclo flutua entre “um simples enfraquecimento da reprovação e uma ruptura radical com as etapas anuais”, a depender daqueles que o adotam. Isto quer dizer que a amplitude da mudança depende da concepção que se tem dos ciclos, que oscila entre dois pólos: um mais conservador, que quase nada muda na organização do trabalho, nos programas, nas práticas pedagógicas, operando com as mesmas categorias mentais da escola seriada; e outro mais inovador, em que os ciclos são sinônimos de profundas mudanças nas práticas e na organização da formação e do trabalho escolar.

Perrenoud (2004) defende uma concepção de ciclos, sob a denominação ciclos de aprendizagem, que rompa radicalmente com as etapas anuais, o que, conseqüentemente, também leva à perda de sentido da própria reprovação. Ele considera cinco razões que justificam introduzir ciclos de aprendizagens plurianuais:

- a) etapas mais compatíveis com as unidades de progressão das aprendizagens;
- b) um planejamento mais flexível das progressões, uma diversificação das trajetórias;
- c) maior flexibilidade quanto ao atendimento diferenciado dos alunos em diversos tipos de grupo e dispositivos didáticos;
- d) maior continuidade e coerência, ao longo de vários anos, sob a responsabilidade de uma equipe;
- e) objetivos de aprendizagem incidindo sobre vários anos, constituindo pontos de referência essenciais para todos e orientando o trabalho dos professores (2004, p. 14).

Ao considerar essas razões, o autor traz a discussão da duração do ciclo, que à primeira vista pode ser tida como uma questão menor, porém, para ele, é indispensável, já que a decisão por ciclo mais longo ou mais curto depende da

concepção assumida. Se o interesse em introduzi-los na escola for apenas no sentido de diminuir as reprovações, os de curta duração são bem-vindos. Sua defesa é pelos ciclos mais longos, por favorecerem melhor o processo de diferenciação do ensino e individualização dos percursos de formação, sendo preciso considerar os dispositivos da pedagogia diferenciada. Ele alerta que “criar ciclos sem nada mudar nos funcionamentos pedagógicos e didáticos, na avaliação, na concepção de objetivos, na cooperação entre professores, pode agravar as desigualdades, devido à própria dilatação dos prazos” (op.cit., p. 26).

Além disso, a introdução dos ciclos não tem um fim em si, eles são um “arranjo estrutural” que pode facilitar a diferenciação do ensino, ou, como diz o autor, “eles [os ciclos] são apenas meios de ressituar os problemas e as soluções para inventar uma escola mais eficaz” (op.cit., p.76).

Nessa compreensão, os ciclos de aprendizagem envolvem processos de recriação institucional, de reinvenção dos modos de organização do tempo, do espaço e do trabalho escolar, ou seja, são concebidos como novos espaços-tempos de formação, cuja meta é “que todos os alunos atinjam os objetivos no final da formação escolar ao mesmo tempo, mas, se necessário for, tomando caminhos diferentes” (op. cit., p. 41).

Com esse posicionamento, Perrenoud afirma que os ciclos, ao tempo que exigem novas competências profissionais e novos funcionamentos coletivos, oferecem a oportunidade de uma ruptura com o individualismo, com o trabalho solitário que tem caracterizado o “ofício de mestre”.

Lima (2002) considera os ciclos de formação (denominação utilizada no Brasil na perspectiva progressista) uma consequência da reconceituação da escola como espaço de formação e não apenas de aprendizagem, que ressalta a constituição dos sujeitos como preocupação inicial e as aprendizagens definidas em função da formação humana.

Mas há aqueles que consideram os ciclos de formação como novidades organizacionais introduzidas por reformas educacionais brasileiras de natureza progressista (Ricci, 2002). Contudo, parece inadequado considerar o ciclo de formação como uma novidade pedagógica. Como diz Lima (2002, pp. 8-9), não é simplesmente uma nova proposta, um modismo, embora a mera reformulação do

ensino fundamental, em períodos, que não seja acompanhada de uma proposta pedagógica pode assim se caracterizar. Ele é uma proposta de estruturação da escola que envolve não só mudanças conceituais na prática pedagógica, nas atitudes e nos valores da comunidade escolar, mas fundamentalmente envolve a gestão dos tempos/espacos, dos instrumentos culturais, da comunidade escolar e da socialização do conhecimento. Portanto, é uma concepção de formação humana global que rompe com modelos internalizados sobre aprendizagem e desenvolvimento humanos.

Também, diz a autora, não é uma proposta direcionada para aqueles que não aprendem. Ao contrário, busca melhor adequar o tempo escolar ao desenvolvimento biológico e cultural dos alunos, ou seja, **“dar o tempo adequado a todos”²¹** para aprender e se desenvolver. E, acrescenta:

a idéia de ciclos confere ao processo de aprender o que ele é: um trabalho com conteúdos do assim chamado conhecimento 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 (sic) da transformação das funções psicológicas superiores, que se dá pela introdução e pelo processo de construção de significação de novos instrumentos culturais (LIMA, 2002, p. 9).

Entretanto, não se trata de dilatar o término do curso, mas flexibilizar adequadamente, ou diversificar os percursos para assegurar a aprendizagem de todos. Nesse sentido, convém observar com Perrenoud que os ciclos visam uma individualização não dos projetos de formação, mas sobre os seus caminhos. Eles não são feitos para favorecer uma escolaridade em várias velocidades, pois todo aluno tem o mesmo número de anos para atingir os objetivos de final de ciclo. Assim, a diferenciação deve incidir não no tempo de formação, mas sobre o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico, o que requer uma diferenciação dos percursos da formação, cabendo aos professores a orientação das progressões.

Embora haja uma aproximação, em muitos aspectos, de idéias entre esses autores, pode-se perceber que o fio condutor da análise de Perrenoud é considerá-

²¹ Grifo da autora.

los, essencialmente, um meio de combater o fracasso escolar e, por isso, toma como foco a aprendizagem. Lima discorda dessa idéia, pois para ela ciclo não é solução para o fracasso e nem é uma mera contraposição à seriação. Para ela os ciclos devem ter como preocupação inicial a constituição do sujeito, para, a partir daí, organizar um processo de ensino e aprendizagem adequado às características do desenvolvimento humano, que é diverso.

Vasconcellos (1999) percebe os ciclos de formação como uma “verdadeira alternativa de trabalho na perspectiva democrática da educação” e os considera uma das mais avançadas concepções de educação escolar pelas razões, a saber: reconhece-se que as pessoas passam por diferentes fases no seu desenvolvimento que não correspondem ao período de um ano/calendário escolar; o processo de conhecimento não se dá de forma rígida e compartimentada; há uma continuidade crescente de estudos sem interrupção, com a possibilidade de romper com a nota / conceito.

Corroborando essa posição, Krug (2001, p.17) destaca que os Ciclos de Formação revelam “uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encaram a aprendizagem como um direito da cidadania” que permita a todos serem partes e intervirem na prática social.

Em síntese, os autores e autoras acima mostram que a reorganização da escola em ciclos implica fortes rupturas administrativas, políticas, éticas, psicológicas, epistemológicas, pedagógicas e didáticas. Trata-se de uma mudança profunda, requerendo dos educadores, educandos e pais uma efetiva participação.

Todavia, é importante lembrar que pensar a educação escolar para além de uma sucessão de programas anuais não é uma idéia nova²². Inúmeros pedagogos, por todo o mundo, há muito tempo já pensavam uma educação que privilegiasse o desenvolvimento global da pessoa e, sensíveis à diversidade de cada uma na maneira de aprender, nos ritmos de desenvolvimento, discutiam que as aprendizagens fundamentais não ocorrem em tempos tão curtos, de acordo com o ano cronológico.

²² De acordo com Perrenoud (2000, p. 17), “as pedagogias diferenciadas enraízam-se em instituições muito antigas, desenvolvidas pelos primeiros movimentos de educação nova. Edouard Claparède, Celestin Freinet, Robert Dottrens e alguns outros precursores retomaram essa caminhada”.

2.1. RAÍZES DOS CICLOS DE FORMAÇÃO

A idéia da organização do ensino em ciclos de formação surge vinculada a projetos de transformação social mais amplos, em que a educação é um dos eixos desse processo. Eles buscam dar respostas aos problemas da educação básica, no sentido de voltar à ação educativa para atender às necessidades sociais de formação humana, a partir de uma visão integrada da escola na vida da comunidade e na organização social.

A escola organizada em ciclos surge na França, inicialmente com Jean Zay, em 1936, então Ministro da Educação da Frente Popular, comprometida com a esquerda francesa e voltada para o ensino médio profissionalizante. Anos depois, em 1945, os ciclos de formação aparecem como uma proposta concreta e consistente de educação escolar, no plano de Reforma Langevin-Wallon²³, que se insere no projeto de reconstrução democrática da França, no pós-guerra.

Para Wallon, a educação escolar não estava desvinculada do modelo de sociedade e se o desejo era uma sociedade diferente, era necessária uma outra escola, que re-significasse o processo de aprender através de uma ruptura com a clássica transmissão enciclopédica de conhecimentos, no sentido de possibilitar a formação do homem como ser cultural e social, numa perspectiva humanizadora, em direção à construção de uma sociedade democrática.

Assim, o referido plano de reforma propunha fortes mudanças no ensino, para romper com a perversa seletividade do sistema educacional francês em todos os aspectos: administrativo, curricular, metodológico, em torno do princípio de justiça social, alegando que todas as crianças, independentemente de suas origens familiares, sociais, étnicas, têm direito igual ao desenvolvimento máximo de sua personalidade, à compreensão dos problemas mais amplos e a uma sólida cultura geral.

²³ Projeto elaborado por uma comissão do Ministério da Educação, sob a presidência de Paul Langevin e, após sua morte, de Henri Wallon, apresentado à Assembléia Nacional em 1947, que nunca chegou a ser aprovado, mas que influenciou mudanças posteriores no sistema educacional. Convém frisar que a referida proposta começou a ser gestada antes do fim da Segunda Guerra Mundial, nos núcleos de resistência contra o nazismo, dos quais Wallon participou ativamente (Cf. Krug, 2001 e Vasconcellos, 2002).

Para Wallon, o princípio de justiça tinha por base a articulação dialética “igualdade-diversidade”, que podem ser vistas como aspectos opostos, mas que se complementam. Assim, defendia igualdade de direitos, de dignidade e diversidade na forma de concretizá-los, visando atender os educandos em suas necessidades. Essa idéia leva-me a uma indagação: Não seria esta a raiz da pedagogia diferenciada e mais recente da individualização dos percursos escolares, defendida por Perrenoud (1999) e Merieu (2003)?

Wallon²⁴ organiza a educação buscando adaptá-la às características do desenvolvimento humano, respeitando cada período de formação, voltada para a formação humana, que inclua os processos de comunicação por meio dos sistemas expressivos (movimento, atividades estéticas e a linguagem expressiva – literatura, poesia etc.) e o desenvolvimento das linguagens simbólicas (a escrita, a matemática e áreas do conhecimento). Lima (2002, p.15) assim resume a organização curricular de Wallon:

A concepção de currículo não é de arrolar conteúdos a serem transmitidos, mas a de que currículo é a definição de um projeto claro de formação do indivíduo em que os conteúdos são encarados como elementos mediadores do desenvolvimento, e que estes elementos incluem não somente o conhecimento organizado em um sistema (geralmente referido como conhecimento formal), mas também as formas de atividade humana inerentes à construção deste conhecimento que são a utilização dos sistemas expressivos (meios de se expressar e de se comunicar) e das técnicas de pesquisa (observação, análise, comparação, síntese).

Enfim, a proposta de Wallon de formação humana expressa rupturas com os modelos internalizados sobre aprendizagem e desenvolvimento.

2.2. OS CICLOS ESCOLARES NO BRASIL

Em nosso país, nos últimos anos, mais precisamente a partir de 1990, tem se verificado um aumento de propostas e de práticas de reestruturação da escola de

²⁴ Wallon, médico e filósofo, baseou-se, evidentemente, no seu amplo conhecimento na área do desenvolvimento humano.

ensino fundamental, sob a forma de ciclos. No entanto, essa ordenação não é tão recente.

O fraco desempenho da escola brasileira, com os elevados índices de repetência e evasão que o sistema educacional vem registrando historicamente, a busca de alternativas e implementação de ações para enfrentamento de tais problemas, visando a melhoria da qualidade do ensino e do sucesso dos estudantes que nela ingressam, são os fios que vão tecendo a organização dos ciclos escolares no país.

Desde as primeiras décadas do século XX que vem sendo denunciado o caráter excludente da educação e confirmado pelos elevados índices de retenção na educação básica, especialmente no ensino fundamental. Nos idos de 1950 os índices de retenção, no Brasil, eram superiores aos de vários países da América Latina. As estatísticas mostravam que na passagem da primeira para a segunda série, 57,4% dos estudantes ficavam retidos. De cada 100 crianças matriculadas na 1ª série, apenas 16 chegavam a concluir a 4ª série.

Anísio Teixeira, em 1957, fazia um balanço da situação educacional do país, nada promissor. Mostrava que da população escolar de 7 a 11 anos de idade, num total de 7.595.000, a escola primária acolhia 4.921.986, assim distribuídos: 2.664.121 no 1º ano, quando só deveriam estar 1.600.000; no 2º ano, 1.075.792, que num fluxo progressivo, só estariam 1.500.000 alunos; no 3º ano, 735.116 alunos, do total de 1.500.000 que deveriam estar nesse grupo; e no 4º e 5º anos, apenas 466.957 alunos, dos 1.480.000 que deveriam freqüentá-lo (Cf. Teixeira, 1977, p. 388-9). Dizia o autor que o que vem ocorrendo é um “processo *puramente* seletivo”²⁵, desvirtuado, cuja finalidade restringe-se a ser preparatório para os níveis mais avançados da educação e não para atender todos os alunos, menosprezando as diferenças individuais ou utilizando-as para eliminar os considerados incapazes.

Os estudos de Barretto e Mitrulis (1999, 2004) e Mainardes (2001) mencionam que esse problema já preocupava as autoridades educacionais desde a década de 1920. No entanto, é na década de 1950, num contexto de crescente mobilização social e de luta de setores populares pela expansão e ampliação da

²⁵ O autor dá ênfase ao termo puramente porque para ele o ensino primário deve “contribuir para uma primeira seleção humana, embora esta não seja a sua finalidade precípua”.

educação e cultura, que o tema da promoção na escola primária ganha relevância nacional, com o debate sobre a viabilidade da promoção automática.

Surgem publicações como o artigo “Repetência ou promoção automática?” de Almeida Junior, em 1957. Nesse texto, o autor, que participou e foi relator da Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO e a Organização dos Estados Americanos – OEA, na cidade de Lima, em 1956, reflete sobre um estudo apresentado pela promotora do conclave, relativo ao fenômeno das reprovações na escola primária de quatro países da América Latina, que apresentava medidas exitosas, adotadas por alguns países, para deter a crescente expansão das reprovações. Essas medidas apontavam para a promoção automática.

Almeida Junior discutia os problemas que a reprovação acarreta, mas era cauteloso ao recomendar a revisão do sistema de promoções da escola primária para reduzir a seletividade, isto porque não admitia a simples promoção automática. Defendia serem necessárias à preparação e a sensibilização do professor para obter sua adesão às medidas a serem adotadas, que requeriam modificar a concepção de escola vigente e de ensino, pois os educadores a concebiam como uma instituição seletiva. Era preciso também rever os programas e critérios de avaliação, que nem atendiam às exigências sociais, nem se vinculavam aos interesses das crianças, e aperfeiçoar o professor. O currículo deveria estabelecer uma maior proximidade à vida dos alunos, enquanto elemento de transmissão cultural, sendo referência para o reconhecimento e a solução de problemas sociais e construídos com a participação da comunidade.

Por outro lado, manter a seletividade da escola primária passou a ser visto como um obstáculo ao desenvolvimento social, político e econômico do país. O presidente da república, em 1956, sugeria que os Estados adotassem a promoção automática, alegando que:

A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, como das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este, é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa. Sobre ser racional, a

reforma seria econômica e prática, evitando o ônus da repetência e os males da evasão (...). Naturalmente, essa fecunda iniciativa teria também o apoio técnico e financeiro da União (KUBITSCHEK, *apud* BARRETTO e MITRULIS, 1999, p.31).

Percebe-se então que os dirigentes e governos estavam mais preocupados com as questões econômicas do que com as questões pedagógicas e educativas, pois a seletividade não era benéfica ao projeto de desenvolvimento que postulava para o país um lugar ao lado das nações desenvolvidas.

Entretanto, para os educadores a promoção contínua justificava-se não apenas por questões econômicas que limitavam a ampliação do atendimento, mas, sobretudo, para possibilitar o desenvolvimento do aluno como pessoa, com estímulos favoráveis, reduzindo os obstáculos à sua aprendizagem.

Na busca de alternativas para reverter o problema das reprovações, o Rio Grande do Sul, em 1958, deu os primeiros passos na tentativa de reverter o problema das reprovações, ao adotar uma modalidade de progressão continuada, organizando classes de recuperação para alunos com dificuldades de aprendizagem, que poderiam voltar a sua turma de origem se obtivessem êxito, ou, se não, continuariam com sua escolarização em seu próprio ritmo.

Nesse período, intensificava-se o discurso favorável à adoção da promoção automática, sob o argumento de que era necessário ajustar as atividades escolares à capacidade e aos ritmos variáveis de aprendizagem dos alunos. Surgiram também vozes contrárias e discordantes. Temia-se que a adoção da promoção automática, sem se tomar medidas complementares e ações pertinentes, poderia agravar ainda mais o quadro de exclusão. Alguns propunham uma política de inovação progressiva, num esforço articulado para que os professores fossem receptivos às novas práticas.

Nesse embate, alguns equívocos da prática pedagógica vigente eram levantados: a forte crença em turmas e classes homogêneas, de que todos podiam e deviam ser iguais e que a aprendizagem dependia do esforço de cada um. Uma outra crença era a de que prêmio e castigo são formas de promover e acelerar a aprendizagem. No dizer Barretto e Mitrulis (1999, p. 34), “esses procedimentos de ensino, ao contrário, contribuíam para destruir o sentido da escola, desviando a atenção do valor do conhecimento e do estudo para interesses periféricos”.

Com a persistência da retenção e da evasão, na década seguinte outras iniciativas foram levadas a efeito por São Paulo, Pernambuco e Santa Catarina, com duração efêmera.

São Paulo, entre 1968 e 1972, alegando compromisso político com a democratização do ensino e com as mudanças que permitissem aos educadores condições para buscar caminhos possíveis, adotou a “organização em níveis”, agrupando as séries do antigo ensino primário em dois níveis: nível I (1ª e 2ª séries) e nível II (3ª e 4ª séries), eliminando assim a reprovação dos alunos na 1ª e 3ª séries. A promoção de um nível para outro seria através de exame “mediante o alcance dos mínimos fixados nos programas de ensino” (MAINARDES, 2001, p. 43). Os reprovados seriam agrupados em classes especiais de aceleração. Todavia, a reforma logo inspirou desconfiança nos educadores, seguida de resistência e rejeição e provocou reações negativas, em setores conservadores da sociedade, às medidas adotadas. Mainardes destaca duas razões que, segundo Arelaro, contribuíram para a extinção da iniciativa: a saída dos membros do grupo favorável à mudança, sob a suspeita de “subversivos”, e a alegação de que a organização curricular estabelecida na lei nº 5.692/71 era em séries anuais.

Pernambuco, em 1968, apoiado em argumentos de cunho psicológico organizou o ensino por níveis, em lugar das séries, na escola primária, sob o entendimento de que os níveis eram mais adequados a necessidades e interesses dos alunos, especialmente ao desenvolvimento da capacidade de pensar. Propunha seis níveis e a criança devia alcançar, no mínimo, quatro, com possibilidades de avanço na mesma classe em qualquer momento do ano escolar.

Santa Catarina, alegando motivos de cunho psicopedagógico e os altos custos causados pela repetência, iniciou, em 1970, a experiência mais abrangente e duradoura, instituindo em toda a rede estadual oito anos de escolaridade contínua e obrigatória, antecipando-se à lei nº 5.692/71. Extinguiu os exames de admissão, estabeleceu avanços progressivos, aboliu a reprovação no decorrer das quatro primeiras séries e das quatro finais e implantou, ao término das 4ª e das 8ª séries, classes de recuperação para os estudantes que não conseguiam o desenvolvimento adequado no processo da aprendizagem, devendo a escola “ajustar o ensino à capacidade e ao ritmo próprio do aluno, procurando obter de cada um o rendimento de acordo com suas possibilidades, ao mesmo tempo que deveria conduzi-lo à

iniciação ao trabalho e à criação de hábitos de estudo” (BARRETTO e MITRULIS, 2004, p. 196).

Tais tentativas foram severamente criticadas. Estudos a respeito da iniciativa catarinense²⁶ consideraram-na demagógica, por ter sido imposta sem as reais condições de funcionamento administrativo-financeira e pedagógica.

Pelo exposto, essas experiências de reestruturação da escola para o enfrentamento dos problemas gerados pela evasão e repetência não foram acompanhadas das condições necessárias para seu êxito. Críticas foram muitas: aligeiramento do ensino, preparo insuficiente dos professores, aumento de trabalho para os professores sem a devida retribuição financeira, falta de materiais didáticos necessários e de acompanhamento pedagógico e apoio às escolas, enfim, falta de oferta das condições necessárias à mudança.

Vale ressaltar que, direta ou indiretamente, essas propostas inspiraram-se no sistema de avanço progressivo adotado nas escolas básicas da Inglaterra e dos Estados Unidos, visto que, por tradição, nesses países as escolas privilegiavam a função social, considerando a progressão escolar mais como uma progressão social a que todos os estudantes tinham direito, mediante freqüência à escola, independentemente do nível de aprendizagem alcançado. Entretanto, esses sistemas, ainda que se inspirassem em uma concepção mais democrática de educação do que a que sustenta a cultura da repetência,

encontram também dispositivos sutis de aliar a seleção social dos alunos aos meandros da sua trajetória escolar diferenciada. Dependendo dos níveis de desempenho alcançados, é comum que a escola subestime a capacidade do aluno de progredir intelectualmente, oferecendo-lhe oportunidades educacionais menos desafiadoras que não lhe permitem passar para níveis mais adiantados (BARRETO E MITRULIS, 2004, P. 198).

Em relação aos referenciais do currículo, as referidas iniciativas recebiam influência das teorias comportamentalistas. Todas objetivavam assegurar o direito de o aluno progredir em seu próprio ritmo, sob uma concepção linear e cumulativa do conhecimento.

²⁶ Cf. Estudos de Sena e Medeiros (1983), citados por Mainardes (2001).

As questões que as malogradas experiências revelaram deixam claro que uma reforma da educação e do ensino carece de fundamentação teórica coerente aliada a um conjunto de medidas capazes de responder adequadamente aos objetivos propostos e reforçam a idéia de que mudanças educativas não se efetivam por decreto ou imposição.

Contudo, não há como esquecer que o contexto histórico que serviu de pano de fundo às experiências era de opressão política, não favorável às propostas de mudanças efetivas, a não ser aquelas propostas pelos ditadores militares e seus adeptos²⁷, que definiram e impuseram a “reforma necessária” para a educação escolar no país, com seus programas e projetos, nos quais predominava a lógica técnico-instrumental. Reformas que foram, como bem diz Moll (2004, p. 103),

amputadoras das possibilidades de criação produzidas ao longo do século XX no Brasil e aceleradas nos fecundos anos de 1950 e de 1960. O desejo de uma “educação nova”, gestado já nos idos da década de 1920, que aproximava educação e arte, educação e vida, sucumbe ao silêncio que, de alguma forma, encontra respaldo em um caldo autoritário presente nas entranhas da instituição escolar.

Por conseguinte, é com o fim do governo militar e a restauração da democracia que ressurgem os debates e novas iniciativas, com ênfase no caráter político da educação. A vitória das oposições em dez estados brasileiros, nas eleições para os governos estaduais, em 1982, produziu mudanças na política educacional em vários deles. Os ideais de democratização do ensino e o compromisso com o discurso da “mudança” na educação levaram os dirigentes educacionais a adotar medidas inovadoras, que apontavam para um repensar da função social da escola.

Desse modo, os estados de São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988) implantam o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA, havendo muitas semelhanças entre essas propostas. Constituiu-se numa medida democratizante, com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade.

²⁷ A reforma universitária em 1968 e a da educação básica em 1971.

Esta proposta não tentava a desseriação do ensino fundamental como um todo; buscava um modo de reorganizar a escola no sentido de resolver o estrangulamento de matrícula nas séries iniciais, daí estruturar de forma contínua a primeira e segunda séries, eliminando a reprovação no final do primeiro ano. Era uma medida que procurava flexibilizar a organização curricular, à revisão dos conteúdos programáticos e à utilização de estratégias de aprendizagem de modo a atender mais adequadamente os alunos, levando em consideração sua diversidade social, cultural e econômica.

Nessa década, das grandes mobilizações sociais e sindicais, de debate educacional intenso, emerge um movimento de renovação pedagógica pela democratização e qualificação da escola básica. No tocante à escolarização fundamental, a teoria piagetiana, o interacionismo vigotskiano e os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre alfabetização deram suporte às propostas curriculares dos ciclos. A concepção de avaliação adotada assumiu caráter diagnóstico e formativo, valorizando os processos educativos, com enfoque descritivo sobre a construção do conhecimento pelo aluno e se ampliou para aliar a análise das condições de ensino, no sentido de assegurar a aprendizagem e o sucesso do educando.

Contudo, alguns limites foram identificados: a flexibilidade de critérios para formação das turmas e a possibilidade de remanejamento de alunos de uma classe para outra reforçaram a tradição de criar classes homogêneas e as orientações construtivistas deram ênfase aos aspectos cognitivos e de interação entre os indivíduos, descuidaram-se de fatores outros que afetam a vida do coletivo, deslocando assim o eixo sociopolítico que justificara a adoção do ciclo.

No começo dos anos 90, o município do Rio de Janeiro, e dois anos depois, o próprio Estado, implantam o **bloco único** com duração de 5 anos, incorporando as crianças de 6 anos e os alunos dos quatro anos iniciais do ensino fundamental, organizado em dois momentos: o primeiro com três anos, no qual o aluno deveria dominar determinados conceitos e o segundo com dois anos, onde deveria ocorrer o aprofundamento e ampliação dos conceitos-chave. Aqui, também não era permitida a retenção, podendo, ao final do bloco, o aluno cursar mais um ano de estudos complementares, caso não atingisse objetivos essenciais de término do curso. Tratava-se de uma proposta pedagógica com aporte teórico em Vigotsky, com

currículo organizado, para cada um dos momentos, a partir de conceitos-chave estruturantes dos conteúdos escolares. A avaliação considerava o que a criança já aprendeu (desenvolvimento real) e também o seu progresso em direção aos objetivos de final do bloco (indicador do desenvolvimento potencial). Todavia, a medida não se manteve. Foram muitas reações contrárias, principalmente pela longa duração do ciclo, mas serviu de inspiração a outras iniciativas.

2. 3. PROPOSTAS ATUAIS DOS CICLOS

Com a eleição de prefeitos com compromissos populares, vários municípios adotam os ciclos de formação, buscando a construção de uma escola democrática e incluyente. Os municípios de São Paulo (1992), Belo Horizonte (1994), Porto Alegre (1996), Belém (1997), Chapecó (1998), entre outros, vêm realizando mudanças profundas, baseados em outros princípios ordenadores, rompendo com a organização disciplinar, voltados para a construção de uma escola popular e democrática. O ponto de partida de integração dos conteúdos são as vivências socioculturais dos alunos e as séries são substituídas por ciclos no ensino fundamental como um todo. Há uma grande preocupação com o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aluno, sempre levando em conta a sua história de vida. A ênfase é maior no processo que no produto, tendo como eixo a avaliação diagnóstica.

Os municípios de São Paulo e Belo Horizonte iniciaram mudanças mais efetivas no ensino fundamental, que tiveram repercussões nacionais.

São Paulo organizou o ensino em três ciclos: o inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries), o intermediário (4ª, 5ª e 6ª séries) com duração de três anos e o final (7ª e 8ª séries) com dois anos finais de ensino fundamental. A proposta educativa trazia um outro fazer pedagógico com uma nova qualidade de ensino-aprendizagem, que passava pelo comprometimento dos segmentos da população atendidos na discussão, execução, acompanhamento, formulação conjunta e na avaliação da proposta educativa a ser construída. O trabalho coletivo era a tônica dessa nova organização. O currículo passa a ser pensado e construído pelos educadores, a partir de princípios ordenadores que articulavam a integração dos conteúdos com

base nas experiências socioculturais dos alunos. Foi dada ênfase à necessidade da avaliação se constituir em atividade contínua e qualitativa.

Considerada como uma proposta ousada, era a primeira vez desde as iniciativas estaduais dos anos de 1980 de introdução dos ciclos de alfabetização, que se pensava o ensino fundamental na sua totalidade. Ela foi implantada em clima de grande envolvimento dos professores e da comunidade escolar com o projeto de reestruturação curricular.

Entretanto, os dois governos que se seguiram, de forte acento conservador, não investiram na sua consolidação. O último deles, por decreto, altera a organização dos ciclos, forma dois ciclos de quatro anos, acompanhando o agrupamento da rede estadual paulista e se manteve na atual gestão petista. Essa organização dos ciclos é criticada porque instaura a antiga divisão entre primário e ginásio, frustrando o intento de melhor articulação do projeto educacional da escola completa de oito anos (cf. Barretto e Sousa, 2004)

Belo Horizonte, Porto Alegre, Chapecó, implantaram o ensino fundamental de 9 anos²⁸, estruturado em três ciclos contínuos, e cada ciclo com três anos de duração. Como o Rio de Janeiro, esses municípios anteciparam e ampliaram a escolarização, incluindo as crianças de seis anos.

São denominados ciclos de formação, compreendendo o período característico da infância, pré-adolescência e adolescência, sem esquecer que a lógica do ensino e da aprendizagem se orienta por uma perspectiva mais global, levando em conta uma visão integrada do aluno na construção de sua auto-estima e de sua identidade nos grupos de socialização.

A proposta mineira – Escola Plural – reorganizou a escola a partir de quatro núcleos vertebradores: o primeiro deles são os eixos norteadores, que redefinem a função social da escola e propõem mudanças significativas na cultura escolar; o segundo refere-se a reorganização dos tempos escolares que se pautam na vivência de cada idade de formação; o terceiro núcleo relaciona-se com os processos de formação plural que busca uma nova identidade do profissional da escola e o alargamento da concepção de formação profissional continuada; e, por fim,

²⁸ Ampliar o ensino fundamental para 9 anos, incluindo as crianças de seis anos, é uma das metas do Plano Nacional de Educação – PNE.

(re)significa a avaliação escolar na nova lógica da inclusão, numa abordagem mais global de processo educativo. A avaliação, no início, admitia que ao final de cada ciclo os alunos com maiores dificuldades podiam permanecer mais um ano, no máximo, no mesmo ciclo, não devendo se distanciar de seus colegas de idade, colocando limites à reprovação. Esta proposta tem servido de referência para várias iniciativas no país.

Em Porto Alegre, a ruptura com a seriação se insere-se em um projeto de democratização do município desencadeado a partir de 1989 por gestores petistas. A política inicial voltada para a alfabetização das crianças nas séries iniciais se amplia na segunda gestão quando foi delineada a proposta de reorganização de todo ensino, fruto dos debates realizados com a comunidade escolar, que focalizavam alternativas para evitar a exclusão escolar. A Escola Cidadã como foi denominada, implantada gradualmente, apresenta-se com o propósito de garantir a aprendizagem de todos, sem interrupções em sua trajetória escolar. Reorganiza os espaços e tempos escolares, criando condições para que os alunos avancem sempre, seja por progressão simples ou por progressão com apoio didático para os alunos que apresentam dificuldades no ano ciclo ou no final do ciclo.

Vale salientar que nas escolas de Porto Alegre e de Chapecó o currículo é elaborado pelo coletivo de professores, a partir da pesquisa participante, com a participação de pais, alunos e comunidade para a definição dos conhecimentos significativos, superando o currículo preestabelecido. Os gaúchos planejam o currículo em Complexos Temáticos, fundamentados em Pistrak, Paulo Freire, Vygotsky, Wallon e Piaget. Os catarinenses optam pelas Redes Temáticas, na perspectiva freireana. A Escola Plural assim como a escola Candanga de Brasília (gestão Cristovan Buarque), com suas fases de formação, adota a pedagogia de projetos.

Em 1998, o Estado de São Paulo adota os ciclos organizados em dois blocos: de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série. Toma como referência argumentos psicopedagógicos e dá ênfase ao princípio da heterogeneidade. O Estado do Ceará também organiza o ensino fundamental em nove anos, formando quatro ciclos que vêm sendo implantados gradativamente. O primeiro, com três anos de duração, incorpora as crianças de seis anos e as da primeira e segunda séries; os três ciclos subsequentes, com duração de dois anos cada. Sua proposta organiza-se por eixos

norteadores, inspirados no projeto da Escola Plural e tem como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais.

2. 4. OS CICLOS EM ALAGOAS

O Estado de Alagoas inicia a implantação dos ciclos em 2001, estruturando o ensino fundamental em três ciclos de formação, cada um com três anos de duração e, como Porto Alegre e Belo Horizonte, incorpora e antecipa a escolarização de crianças de seis anos de idade.

A justificativa para adoção de ciclos de formação se baseia em motivos políticos e educacionais: o compromisso com a reconstrução da educação escolar pública, que para fazer frente ao alarmante fracasso escolar (já referido no capítulo anterior) que vem sendo produzido, se propõe construir uma escola realmente democrática e com qualidade social; e a compreensão de que a criança, o adolescente, o adulto é capaz de aprender, desde que sejam oferecidas as condições para tal. Sua referência inicial para estruturação da escola por ciclos foi a proposta de Porto Alegre, com ajustes e adequações à realidade alagoana.

A organização do trabalho escolar segue outra lógica que institui rupturas com modelo seriado, tendo como centro do ato educativo o educando, enquanto ser individual e social, em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e, portanto, a enturmação tem como referência as idades, as fases de formação. Os argumentos de que os ritmos e os tempos de aprendizagem de cada um são diferenciados são os conhecidos. Para atender a essa diferenciação nos percursos do aprender, institui as turmas de progressão para os estudantes que apresentam distorção em relação à aprendizagem e ao seu grupo de idade, o laboratório de aprendizagem e os professores volantes para o atendimento de modo mais individualizado aos alunos com maiores dificuldades.

No tocante à aquisição do conhecimento sistematizado, o ciclo I dá ênfase ao processo básico de alfabetização, o ciclo II intensifica o processo anterior ampliando o estudo nas áreas do conhecimento e o ciclo III aprofunda o trabalho das áreas do conhecimento, através das disciplinas, estabelecendo relações pluri e interdisciplinares.

O currículo é compreendido como construção cultural, como ação e como prática, rompendo com a idéia de currículo prescritivo. Ele é construído pelos sujeitos que dão vida ao projeto político-pedagógico da escola, de forma contextualizada. A elaboração do planejamento curricular toma como ponto de partida a realidade concreta²⁹ dos alunos, o que se dá através da investigação, problematização, sistematização e apreensão crítica da realidade.

A concepção de avaliação é coerente com a de conhecimento e currículo, enquanto construção. A avaliação é contínua e permanente, com função diagnóstica e formativa, envolvendo todos os segmentos como co-partícipes, co-autores e co-responsáveis na práxis educativa. A aprovação/reprovação é substituída por formas de avanço diferenciadas (progressão simples, progressão com apoio didático e progressão com apoio especializado) que indicam as necessidades de a escola programar atividades diferenciadas, para atender cada criança ou cada adolescente. Desse modo, não se anula o acúmulo de conhecimento do aluno. O educando que apresenta dificuldades progride para o ano seguinte com sua turma, com um plano de estudo de apoio que será orientado e acompanhado pelo laboratório de aprendizagem e professores volantes ou, se for o caso, por educadores da educação especial.

Diferentemente de outros estados e municípios que adotam a estruturação da escola fundamental por ciclos de formação em toda sua rede escolar, a SEE optou por uma política a ser implantada, gradativamente, e por adesão das escolas, devendo para tal ampliar a discussão e o estudo sobre os ciclos e seus fundamentos teóricos. Contudo, a idéia não era experimentar, construir um modelo, para depois expandir, mas iniciar um processo de reconstrução da escola e intensificar o processo de reflexão reflexiva sobre as práticas instituídas, para, a partir daí, redefinir os projetos político-pedagógicos das escolas, tendo como eixo o desenvolvimento humano.

Entretanto, a ação não vem ocorrendo conforme foi pensada. Apesar de o governo ser o mesmo por duas gestões, tem havido substituição constante de dirigentes da SEE, prejudicando a continuidade de algumas políticas, com sérias

²⁹ Realidade concreta, segundo Paulo Freire, são todos os dados, todos os fatos e mais a visão de mundo dos sujeitos envolvidos numa determinada comunidade.

implicações para as escolas³⁰. Além disso, medidas adotadas no ensino fundamental apresentam concepções que se opõem e colocam em risco até a ampliação dos Ciclos de Formação. Em 2003, os dirigentes educacionais da SEE lançam, com muita pompa, um programa intitulado “PRÓ SEGUIR”, com o objetivo de reduzir a reprovação e o abandono escolar na primeira e segunda séries e na quinta série. Esse programa adota o regime de progressão continuada nas duas séries iniciais, fazendo ressurgir o ciclo básico dos anos de 1980. Os argumentos relativos ao desenvolvimento humano são os idênticos aos do ciclo de formação. Entretanto, é uma proposta modesta de simples correção de fluxo, inspirada nos PCNs. O curioso é que em nenhum momento se faz alusão à proposta de ciclos já existente, que expressa uma visão mais ampla e mais global da escola. O que permite algumas indagações: Não estaria a SEE com duplicidade de ações orientada por diferentes concepções que, na raiz, são divergentes? Se é assim, seria a expressão de uma política equivocada de governo? A falta de definição política de um projeto para a educação e, particularmente, para o ensino fundamental? Ou seria uma incompreensão teórica dos responsáveis pela definição de tal projeto? E, mesmo que exista esse projeto, por que o silenciamento em relação às experiências e práticas em construção? Se o próprio ensino fundamental, preocupado com a cruel situação apontada a cada ano pelos indicadores educacionais e com o instituído na rede escolar, já havia iniciado um movimento de reconstrução de suas escolas, não teria sido mais fecundo conhecer, analisar o que estava sendo feito, verificar os avanços e as fragilidades e redirecionar, se fosse o caso? Por que não buscar as experiências da rede, que partem de um diagnóstico mais global do ato educativo e buscam mudar qualitativamente a escola, para definir uma intervenção coletiva mais radical na estrutura e na cultura da escola que legitimam as práticas educativas vigentes?

Sabe-se que as propostas educativas de mudança neste estado têm valorizado mais as “continuidades” do que as “rupturas” tão necessárias à melhoria qualitativa da educação e das escolas. Compreendo, como Verçosa (2001, p.177), que “algumas rupturas só se efetivarão se enfrentarmos as persistentes continuidades decorrentes de nossa cultura” e que esse enfrentamento exige

³⁰ No caso da escola campo de estudo, as condições necessárias ao trabalho (como equipamento das salas ambiente e a ampliação da jornada de trabalho prometida aos professores) ainda estão por ser ofertadas.

definição de uma política clara, acompanhamento e apoio, enfim, concentração de esforços coletivos para institucionalização e enraizamento de novas práticas escolares, mesmo porque as mudanças não se efetivam por milagre, por um toque mágico, mas por trabalho sério, paciente, difícil e honesto.

2. 5. A PROPÓSITO DAS EXPERIÊNCIAS DE CICLOS

Pelo exposto, a partir da literatura visitada sobre os ciclos de formação e da diversidade das propostas em curso, na busca de síntese, algumas questões merecem destaque.

De acordo com Barreto e Mitruilis (2004), as propostas são as mais diversas e acolhidas por gestões dos mais variados matizes partidários, que apresentam justificativas convergentes nas idéias e revelam muitos consensos no encaminhamento das políticas.

No tocante à estrutura, percebo que mesmo havendo consensos nos encaminhamentos e convergência em muitas idéias, estão postas diferentes concepções que apontam para a qualidade da escola que se quer. Em meio às nuances das propostas, é possível identificar dois tipos de estrutura escolar por ciclo, no ensino fundamental: uma que segue a lógica da junção de séries ou bloco de séries que não rompem com a estruturação seriada e outra que adota a desseriação, com compromisso claro com a construção de uma escola como direito, sob o eixo do desenvolvimento humano.

Um exemplo claro de propostas do primeiro tipo é a dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs que organiza os ciclos em uma base da escola seriada:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão organizados em ciclos de dois anos, mais pela limitação conjuntural em que estão inseridos do que por justificativas pedagógicas. Da forma como estão aqui organizados, os ciclos não trazem incompatibilidade com a atual estrutura do ensino fundamental. Assim, o primeiro ciclo se refere às primeira e segunda séries; o segundo ciclo, à terceira e quarta séries; e assim subseqüentemente para as outras quatro séries (2001, p. 62).

Convém observar o alerta de Arroyo (1999, p. 157), de que existem ciclos que deformam, que não passam de um amontoado de séries, cujo objetivo é corrigir fluxo e, portanto, efetuam “retoques pontuais na velha lógica seriada”.

Os propositores dos PCNs reconhecem que a estruturação proposta não elimina os problemas de passagem da quarta para a quinta série, geradores de muita repetência, como também não incorpora à escolaridade obrigatória as crianças de seis anos. O que confirma o caráter reformista e modernizante, analisado por Cavalcante (2002), que caracteriza as propostas neoliberais para a educação.

Os ciclos de formação buscam uma nova qualidade de educação. Apresentam uma concepção de educação escolar voltada para a formação social crítica, para a formação integral. A escola é concebida, no plano político, como uma escola democrática que se flexibiliza para assegurar o direito a todos os estudantes; no plano cultural, como pólo irradiador da cultura e espaço de produção coletiva e, no plano pedagógico, como espaço de desenvolvimento de sujeitos capazes de pensar criticamente e agir autonomamente.

Em relação aos fundamentos que orientam a estruturação da escola por ciclos, os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento aparecem com mais ênfase do que o de ensino-aprendizagem. Este, entendido como expressão da relação entre professor e aluno, fundado na lógica transmissiva do conhecimento, que supõe um ser que ensina e um que aprende, em um tempo determinado. Pensar o conhecimento sob essa perspectiva pressupõe que há um conhecimento pronto e acabado que a escola deve transmitir.

Os ciclos seguem outra lógica que se vincula à teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano. Os estudos de Vigotsky (2002, p. 118) mostram a íntima relação entre aprendizagem e desenvolvimento, sua interdependência e articulação. Partindo de uma crítica às concepções de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado, ou que aprendizagem é desenvolvimento, ou da concepção que tenta superar os extremos das duas combinando-as, ele conclui:

aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto

necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Para Vigotsky há uma interação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo que em muitos momentos a aprendizagem se antecipa e estimula o desenvolvimento. Ao redefinir assim essas relações, afirma que a aprendizagem deve se antecipar ao desenvolvimento, por ser um mecanismo que o completa, projetando-o para patamares mais elevados, o que cria novas possibilidades de intervenção na prática pedagógica e na sala de aula especificamente. Isto porque, se a aprendizagem estimula o desenvolvimento, os conteúdos escolares aprendidos são incorporados como desenvolvimento mental dos educandos.

Na elaboração das dimensões do aprendizado escolar, Vigotsky apresenta um conceito novo, que denomina zona de desenvolvimento proximal, compreendida como a distância entre o nível desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Esta zona define aquelas funções que ainda não amadureceram mas que estão em processo de maturação e que, para se tornarem desenvolvimento efetivo, precisam da mediação de um agente externo. Assim, a zona de desenvolvimento próximo é o espaço de investimento do processo de ensino/aprendizagem que, se bem-sucedido, amplia o âmbito do desenvolvimento real.

No que se refere à formação, sabe-se que as inovações / mudanças introduzidas na escola por ciclos incidem nas formas de trabalho pedagógico dos professores. Estes são desafiados a criar, recriar, construir, estabelecer estratégias para o planejamento, para a avaliação, para o estudo coletivo (dos alunos e com seus pares), para o processo de ensinar e aprender, enfim, para o exercício da docência.

Thurler (2001, p. 18) considera que os ciclos impõem dois novos desafios para os professores: reinventar a escola como local de trabalho e reinventar a si próprios como pessoas e como profissionais. O professor deve, progressivamente, construir-se uma nova identidade, fundada no desenvolvimento de um conjunto de novas posturas e competências profissionais. O primeiro desafio é romper com o individualismo, porque o trabalho com ciclos é de responsabilidade coletiva, exercida no cotidiano através de decisões tomadas pela equipe, das ações empreendidas e

dos meios utilizados ao longo do ciclo para propiciar aos educandos as melhores condições de aprendizagem.

Para isto, a autora relaciona algumas competências que o professor necessita para mediar a progressão dos alunos: cooperar dentro de uma equipe; traduzir os objetivos de final de ciclo em dispositivos de aprendizagem; observar e gerir a progressão dos alunos; desenvolver uma organização de trabalho ágil e flexível; dosar desafios mobilizadores em função das competências e envolver-se em uma exploração cooperativa.

Essa perspectiva implica a necessidade de (novos) saberes que devem ser colocados à disposição dos professores, a fim de que possam desincumbir-se bem no seu ofício de mestre, o que requer um repensar da formação inicial e continuada. Conseqüentemente, de um lado é preciso que as agências formadoras repensem seus cursos para que os futuros profissionais possam construir saberes e habilidades para o trabalho com os ciclos e, de outro, o processo de formação contínua deve se dar no chão da escola, no seu acontecendo, à medida que se constrói a inovação, sempre de forma coletiva, não havendo polarização entre pensar e fazer, teoria e prática, tempo de formação e de ação.

Sintetizando, os ciclos de formação apresentam uma série de princípios, objetivos, conhecimentos, bastante complexos e peculiares, que mexem com esquemas mentais já construídos e com a cultura de cada um. Essa nova maneira de ser da escola não vem sendo aceita tranquilamente, tem provocado tensões docentes, embates políticos, culturais e intelectuais.

Uma das principais polêmicas gira em torno da aprovação/reprovação da proposta de progressão continuada que a maioria dos projetos de ciclo adotam, tendo sido, inclusive, tópico do debate entre os presidentiáveis na última campanha eleitoral para presidência da república. Os dados do IBGE mostram que São Paulo, nos últimos dez anos, com a adoção dos ciclos tem reduzido o atraso escolar em 42,9%³¹. Os defensores da proposta afirmam que eles permitem ao estudante mais tempo para aprender sem ficar retido, pois a retenção é geradora de desestímulo e tem levado muitos alunos a abandonar a escola. Os críticos alegam que a implementação dos ciclos vem se dando sem critérios, maquiando estatísticas que

³¹ Cf. Reportagem da Folha de São Paulo de 14 de abril de 2004.

demonstram melhoria, mas não há garantia de que o aluno efetivamente aprendeu o conteúdo.

Nos meios acadêmicos, os ciclos têm mais adeptos do que opositores. Quando se trata do ideário que o fundamenta, são poucas as vozes discordantes; contudo, em relação aos procedimentos de implantação e às condições de implementação, posicionam-se com reservas.

Entre os críticos, Demo (2003) questiona a progressão continuada e afirma que ela, em grande parte, é um abuso do conceito de flexibilidade (contido na LDB) que se vincula à aprendizagem e não à progressão. Não defende a repetência em si, mas diz que “uma coisa é perceber que o aluno deve aprender sem repetir e outra coisa é camuflar a aprendizagem para que possa avançar sem aprender” (p. 14).

Paoli e Costa (2004, p. 145), em seu estudo, tecem críticas à Escola Cidadã e afirmam: “de nada adianta uma progressão plena, sem nenhuma possibilidade de retenção, se ela não estiver vinculada diretamente a um processo de excelência no que diz respeito ao principal compromisso da escola com a formação científica das crianças e jovens”.

Entretanto, o argumento dos críticos de que a escola deve assumir o compromisso com a aprendizagem de cada aluno e envidar todos os esforços para que cada um aprenda, é idêntico ao que os defensores do ciclo utilizam (cf. Krug, 2001, Oliveira, 1998, entre outros). Não há quem advogue que aluno, especialmente da escola pública, deva concluir o ensino fundamental de qualquer jeito, sem que ele elabore, amplie, se aproprie dos conhecimentos que lhe permita “o acesso e o trânsito na sociedade, compreendendo-a” (Santiago, 1990, p. 27).

Entendo que o caráter instigante dessas propostas não está nas polêmicas entre série e ciclo ou entre aprovação e retenção. Elas refletem uma questão mais fundamental, por tentarem recuperar para a função social da escola e da docência a função de educar. Como diz Arroyo (2004, p. 11), elas buscam

recuperar a educação. Colocar o foco nos educandos e em seus processos formadores. Reconhecer em cada criança, adolescente, jovem ou adulto um ser humano em formação. Os processos de formação humana incluem processos de ensino, de aprendizagem e de construção do conhecimento. Mas vão além. Defrontam-se com as complexas e tensas artes de formação

do ser humano, tarefa esquecida ou secundarizada muitas vezes no pensamento e no fazer educativo escolar.

Com esses referenciais mergulho na análise do objeto em estudo, com a clareza de que

se não partirmos do reconhecimento de que respeitar os tempos humanos, cognitivos, socializadores e culturais dos educando(as) é uma exigência de todo processo de ensinar e aprender, sobretudo de todo processo de formação humana, dificilmente nos aproximaremos com respeito intelectual às complexas tentativas de organizar a escola em ciclos de formação (Arroyo, 2004, pp.12-13).

Ninguém caminha
sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho
caminhando, refazendo e retocando
o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

CAPÍTULO 3

UMA ESCOLA ESTRUTURADA POR CICLOS DE FORMAÇÃO EM ALAGOAS: O CONCEBIDO E O CONSTRUÍDO NO COTIDIANO ESCOLAR

Neste capítulo analiso como o projeto escolar estruturado por ciclos de formação inova e muda a escola fundamental, através das representações dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de mudança.

Sabe-se que mudar a feição conservadora da escola significa enfrentar o instituído e alterar modos de pensar e fazer. Para tanto, faz-se necessária a constituição de um novo olhar sobre o fenômeno educativo, a incorporação de novas atitudes e valores e a construção de uma nova mentalidade educacional. Isto pressupõe não só o envolvimento de diferentes instâncias do campo educativo, mas, sobretudo, dos sujeitos que, coletivamente, são responsáveis pela construção e institucionalização do projeto político-pedagógico da escola.

Compreendo que o projeto constitui-se em um instrumento “em busca de novas trilhas para a escola” (Veiga, 2001, p. 45) e em uma estratégia indispensável para a efetivação da mudança educativa, visto que:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado de melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (Gadotti, 1997, p. 37).

Contudo, as promessas do projeto dependem das orientações que adotam, dos compromissos assumidos, dos objetivos que se colocam a educação e que conseqüências produzem. As promessas podem apenas visar à modernização da escola sem mudar o instituído, ou podem ser inovadoras no sentido da sua transformação teórica e prática.

De acordo com Carbonell (2002) um projeto educativo inovador deve expressar finalidades e esperanças; revelar histórias e narrações compartilhadas

O projeto escolar organizado por ciclos de formação, ao buscar transformar a escola pública de ensino fundamental em uma escola de inclusão, de direito e de aprendizagem para todos, não introduz apenas alterações pontuais na prática escolar; altera valores básicos dos programas de escolarização, tendo como eixo o desenvolvimento humano e as vivências dos educandos, em que os ciclos de idade são pilares da organização da prática educativa. Considero que, pela complexidade e amplitude dessa mudança educativa, o próprio projeto já deve contemplar as outras duas estratégias citadas por Mattos Vilar, no primeiro capítulo, para construção de uma inovação: a formação e aperfeiçoamento dos professores e a (re)estruturação do marco organizativo da escola.

Por conseguinte, para apreender os Ciclos de Formação como objeto de estudo, requer tomar a escola assim organizada como uma totalidade³², captando suas contradições, desvelando seus conflitos, sua organização, sua prática e seus compromissos. Desse modo, o projeto é tomado como “as intenções do corpo da escola, geradas, discutidas e postas em ação por todos aqueles que fazem a escola e, de modo particular, pelo trabalho dos professores” (Santiago, 1997, p. 71).

Embora reconheça a extrema relevância dos professores na construção da inovação educativa, busco reunir, confrontar e dialogar não só com suas vozes, mas também com as vozes dos demais envolvidos na construção e consolidação do projeto escolar por ciclos de formação. No movimento constante e dialético, entre o concebido e o construído pelos sujeitos no cotidiano da escola assim estruturada, no sentido que eles lhe atribuem, procuro captar como nesse processo os ciclos podem inovar e mudar a escola.

Os diferentes construtores da inovação possuem nomes, que eu os individualizo na minha lembrança, como pessoas concretas. Contudo, para preservar as suas identidades, substituí seus nomes por codinomes tomados de pessoas muito caras: filho, filha, sobrinhos e sobrinhas.

³² O termo “totalidade” é aqui entendido não como todos os fatos de uma realidade, mas como um todo estruturado, dialético, em curso de desenvolvimento e de autocriação (cf. Kosik, 1995).

3. 1. ESCOLA E CONTEXTO

A escola em que se realiza este estudo situa-se no bairro Santa Lúcia, que integra a região oeste da cidade, distante do corredor turístico que encanta os visitantes pelas suas belezas naturais, suas praias de águas mornas e transparentes, sua bucólica lagoa e que, aqui, desfrutam do conforto dos hotéis, da saborosa culinária alagoana e da hospitalidade de seu povo. Ele faz parte da cidade real, como a maioria dos bairros, carente de infra-estrutura e de espaços e serviços sociais básicos, compondo uma grande área predominantemente popular do “grande bairro” Tabuleiro do Martins³³, que até meados do século passado era apenas um arrabalde de Maceió.

A partir de 1970 ocorre na capital uma “verdadeira explosão populacional”, para o que concorreram vários fatores: a expulsão dos trabalhadores do campo pela lavoura da cana, a seca persistente e, mais recentemente, a crise generalizada, que intensificou a busca por novas oportunidades de trabalho (cf. Verçosa, 1999, p. 65). Além desta “corrida” do interior para a capital, nos próprios limites da cidade é crescente a ocupação dos espaços urbanos dos bairros mais nobres por arrojados empreendimentos residenciais, com intensiva especulação imobiliária, empurrando os moradores de baixa renda para bairros da periferia.

Desse modo, o Tabuleiro do Martins cresceu tanto que se dividiu em dois: Tabuleiro Velho (área sede do sítio que o originou) e o denominado Tabuleiro Novo, à direita da dupla pista para quem sai da cidade, do qual fazia parte o distrito industrial³⁴ e a localidade Santa Lúcia, área de grandes loteamentos, que cresceu, se expandiu, surgindo, ao longo e em torno do corredor de transporte ali existente, uma área de comércio e serviços, como oficinas, bazares, mercearias, mercadinhos, videotecas, salões de beleza, escolinhas, clínicas populares etc., adquirindo vida própria e, recentemente, passou a ser bairro.

³³ O Tabuleiro do Martins, originalmente, era um sítio pertencente à família Martins de Oliveira.

³⁴ Nos anos 70 e 80 várias indústrias ali se instalaram. Porém, com a crise e a falta de incentivos e de infra-estrutura adequadas, muitas empresas fecharam, se transferiram, restando poucas, que continuam a enfrentar os mesmos problemas de décadas. E a promessa de emprego e renda tão esperada por setores da população foi ficando sempre mais distante.

A construção de vários conjuntos habitacionais para população de baixa renda, o loteamento de enormes áreas urbanas e as favelas que ali se instalaram, sem planejamento urbano, acarretaram e acarretam carência de espaços e serviços públicos. Falta saneamento básico, postos de saúde, hospitais, escolas, áreas de lazer, segurança e transporte urbano em quantidade suficiente para atender dignamente a comunidade. É gritante o problema da violência ostensiva, muitas mortes e assaltos, que têm levados seus moradores a mudarem os hábitos provincianos, de que fala Verçosa (1997), pouco se ver pessoas sentadas a porta das suas casas para o bate-papo costumeiro.

Apenas alguns conjuntos têm ruas pavimentadas, num esforço dos próprios moradores. A maioria das ruas nem meio-fio tem. Uma referência exemplar é aquela onde está situada a escola. Além disso, observa-se, na maioria das ruas que circunda os conjuntos, muita água servida correndo nas valetas, com esgoto a céu aberto.

Diferentes padrões residenciais abrigam a população. Por um lado, as casas dos conjuntos, muitas já reformadas, algumas pequenas chácaras e casas de padrão confortável e, por outro lado, predominam casas estreitas coladas umas nas outras, muitas inacabadas ou sem reboco e sem pintura, diversas vilas de casas com apenas um cômodo ou dois, com banheiros e sanitários coletivos, e também pequenos barracos de lona.

É uma das zonas com elevado índice de desemprego. A população economicamente ativa é diversa. Alguns são donos de pequenos negócios de comércio e serviços, outros são empregados, principalmente, no setor de serviços, na construção civil, no serviço público, ou ainda muitos desempregados mergulhados na economia informal, realizando atividades por conta própria, sendo que a maioria desempenha funções de baixa remuneração. Percebe-se que as condições de vida da população refletem projetos desiguais de qualidade de vida, diferentes acessos aos bens também entre as classes populares.

Esse quadro de crescimento acelerado da população do bairro, sem infraestrutura para atender, minimamente, às necessidades de seus moradores, tem evidenciado, no campo educacional, um déficit de vagas, sendo comum, a cada início de ano, muitas famílias acamparem, vários dias, sem sucesso, nas portas de suas escolas públicas (estaduais e municipais). Mesmo com a pressão das famílias,

que quase sempre sensibiliza diretores e diretoras, matriculando estudantes em maior número do que recomenda a pedagogia e o próprio Estatuto do Magistério estadual, sendo freqüente encontrar turmas com 45 ou mais alunos na fase inicial de escolarização, o problema persiste.

Em razão desse problema, a comunidade, através da Associação de Moradores do Conjunto Cleto Marques Luz, mobilizou-se, foi à luta³⁵, no sentido de ampliar os serviços e espaços educacionais do bairro, mesmo havendo uma certa descrença, até entre alguns dirigentes da associação, face às inúmeras promessas, não cumpridas, em gestões anteriores. Foi possível assegurar a construção desta escola através do orçamento cidadão³⁶, instituído pelo Governo do município de Maceió, no ano de 1999, no qual foram definidas as prioridades de cada região administrativa e incluídas no plano de obras do ano seguinte. Todavia, conseguir o atendimento ao pleito não foi tarefa fácil. Como disse o presidente, “havia outros bairros brigando por escolas, foi uma batalha muito grande, mas conseguimos”, demonstrando que as desigualdades sociais não têm sido aceitas passivamente pelos moradores e trabalhadores dos bairros.

A sua construção foi uma parceria do governo municipal, que doou o terreno, e do governo estadual, que financiou e assumiu a administração da escola, tendo a Associação de Moradores assegurado, na execução da obra, trabalho para a comunidade, pois 50% da mão-de-obra contratada pela construtora responsável foi de trabalhadores da própria comunidade. Portanto, sua concretização vincula-se às

³⁵ A luta de comunidades que buscam ampliar os espaços e serviços públicos para garantir direitos sociais, em particular direitos educacionais, tem sido tema de vários estudos, entre os quais destacam-se: Campos (1989) “A luta dos trabalhadores pela escola” que reconstrói um período – a década de 1970 – em que setores populares, da grande Belo Horizonte, tiveram que enfrentar o Estado autoritário nessa luta; Spósito (1984) e (1993), respectivamente, “O povo vai a escola” retrata a luta pela expansão do ensino na década de 1950 e “Ilusão Fecunda” enfoca com propriedade a luta social das mulheres e mães, na cidade de São Paulo, nas décadas de 1970 e 1980, que no interior da luta pela sobrevivência, se organizam e buscam ampliar o acesso à escola, motivadas pela compreensão da importância e possibilidades do conhecimento na concretização de um outro futuro para seus filhos e filhas.

³⁶ Também denominado orçamento participativo do Município de Maceió, foi instituído no final da 1ª gestão da Prefeita Kátia Born, quando foram realizadas “assembléias populares” nas sete regiões administrativas (cada região aglutina vários bairros próximos), nas quais, após levantamento dos problemas de cada bairro, elegiam-se cinco prioridades por cada região, a serem apresentadas na assembléia popular de todo o município. De acordo com o orçamento municipal e de possíveis parcerias, por fim foram definidas três obras para cada região, que integraram o planejamento do ano seguinte das respectivas secretarias responsáveis pela realização das obras. Tal iniciativa, tão bem aceita pelas comunidades, não se repetiu nos anos subseqüentes, no segundo mandato da referida prefeita, caracterizando-se não como uma política, mas como uma iniciativa puramente eleitoreira.

reivindicações da comunidade e às ações de um governo que se anunciava comprometido com as causas populares e, no campo educativo, se propunha assegurar o direito de todos os alagoanos a uma educação escolar de qualidade.

A Secretaria Executiva da Educação de Alagoas, doravante denominada SEE, responsável pela escola, ao tempo que atendia à reivindicação da comunidade, também buscava reordenar sua rede escolar, devido à necessidade de expandir o ensino médio e, sobretudo, solucionar o problema dos excedentes da matrícula do ano 2000³⁷. Ao atender a todos que buscaram vagas, matriculou a mais, em uma escola próxima, cerca de quatrocentos estudantes, obrigando-se a mantê-los em prédio alugado, sem instalações adequadas e em condições precárias.

Desse modo, das 1.500 novas vagas, aproximadamente, quase metade já estava ocupada pelos estudantes de 1ª a 5ª séries da escola citada anteriormente, que, incluída no programa “Escola Jovem”, deveria ampliar o ensino médio. Por conseguinte, no segundo dia de matrícula, a lotação da escola em estudo foi preenchida e o problema da insuficiência de vagas, apenas minimizado³⁸.

3. 1. 1. O espaço escolar

Esse é o contexto em que esta escola se situa. Edificada numa rua transversal ao corredor de ônibus, o seu projeto arquitetônico é bem moderno, estruturado em dois pavimentos, destacando-se entre os prédios do bairro, predominantemente de padrão popular. Ela tem por um dos lados e a sua frente residências e casas comerciais e pelo outro lado e aos fundos, terrenos baldios, alagadiços, que, por falta de drenagem, nos períodos de chuvas se transformam em lagos, invadindo a rua e dificultando o acesso à escola.

³⁷ Nesse ano, após a realização da matrícula, assumi a Coordenação de Educação do Estado de Alagoas e pude perceber que esta situação criada de falta de espaços ocorreu em quase todo estado, por vontade pessoal e política da Secretária de Estado, sem previsão orçamentária e, portanto, não considerando a necessidade de planejar a expansão e reordenamento da rede. Isto implicou aumento das carências de materiais, de equipamentos e, principalmente, de professores e pessoal administrativo, resolvido, provisoriamente, com a contratação temporária de profissionais, até a realização de concurso público, o que ocorreu no mês de agosto.

³⁸ As famílias reclamavam insatisfeitas, não entendiam por que uma escola tão grande recebia tão poucos alunos, e, sob pressão, a então secretária de educação assumiu continuar mantendo a extensão da outra escola, para atender aos quase quinhentos alunos que esta nova escola não abrigou.

Na entrada da escola, uma rampa liga a calçada ao portão interno e, estendendo-se à direita, uma área livre cimentada, onde se improvisa uma pequena quadra, muito utilizada pelos professores de educação física. Na calçada, um frondoso cajueiro completa o visual acolhedor da escola. Contudo, esse bucolismo tem sido alterado pela invasão de ambulantes, com pequeno comércio de “bonbonnière”, em carrinhos improvisados, que disputam as moedas das crianças na venda de pipoca, bombons, biscoitos, numa demonstração evidente e dramática do desemprego estrutural, que leva à exclusão social e submete pessoas a condições de vida precárias.

Ultrapassando o portão interno, um pátio coberto liga a ala da administração à das salas ambientes e salas de aula e dá acesso ao grande pátio coberto. Na área administrativa, encontram-se as salas da secretaria, dos professores, da coordenação pedagógica, da direção, do almoxarifado de materiais didáticos e dois banheiros. Todas as salas estão devidamente mobiliadas. A sala da secretaria, a única com ar condicionado, é onde se acham instalados máquina xerox, computador, telefone / fax.

Caminhando pelo pátio, à direita, encontra-se a sala do laboratório de aprendizagem, que dispõe de jogos didáticos, livros infantis e outros materiais, aos fundos, os bebedouros, o refeitório – equipado com bancadas em granito coladas às paredes, mesas redondas e cadeiras plásticas – onde os alunos merendam e a cozinha e suas dependências.

As 14 salas de aula, amplas, iluminadas e ventiladas, distribuídas em dois pavimentos, estão situadas à esquerda do pátio de entrada, dispostas de tal maneira que formam um longo L invertido, voltadas para uma área descoberta, de terra batida, que nos períodos de chuva transforma-se em lago, devido a um defeito de construção que impede o escoamento das águas. Essa área e o pátio coberto são usados pelos alunos no recreio e também no decorrer das aulas de educação física, já que a escola não dispõe de quadra ou ginásio adequados para tal fim. Além disso, distribuídas igualmente nos dois pisos, mais quatro salas ambientes (multimídia, biblioteca, laboratório de ciências e laboratório de informática, sendo que as duas últimas ainda não dispõem de nenhum equipamento) e quatro conjuntos de banheiros, devidamente adaptados para pessoas portadoras de necessidades especiais, completam o espaço físico escolar. A biblioteca, bem iluminada, arejada e

como bom mobiliário, não dispõe de um bom acervo de livros que favoreça a pesquisa. Os que existem são, quase exclusivamente, livros didáticos de níveis e temas diversos e dicionários. Alguns outros (pouquíssimos) foram doações. Em virtude da carência de salas, esta atualmente cede espaço ao laboratório de aprendizagem.

O acesso ao pavimento superior se dá por escadas ou por uma grande rampa de inclinações suaves, com cobertura em policarbonato, que se localiza, à esquerda, próximo ao fundo do pátio coberto. Chama a atenção a decoração das paredes na subida da rampa e no vão externo das escadas, feita pelos alunos, em aulas de arte-educação, numa combinação de paisagens, pessoas, animais, flores e motivos do folclore, em que se misturam muitas cores, formando imensos painéis de forma harmoniosa. Aliás, as paredes externas do seu interior, não revestidas por cerâmicas, e o muro da fachada da escola, ganham vida com a arte das crianças e adolescentes, expressando temas diversos, estudo de traços de renomados artistas plásticos e aproveitamento de recursos e objetos de uso cotidiano na composição de painéis artísticos, sob orientação de um professor.

Nas salas de aula encontram-se sempre cartazes onde estão registrados os combinados entre professores e alunos, ou seja, as normas de convivência. As salas do 1º Ciclo são facilmente identificáveis pela longa faixa em cartolina com o alfabeto escrito de diferentes formas: maiúsculo, minúsculo, em letras grafadas e manuscritas, fixadas acima do quadro de giz. As carteiras (mesas e cadeiras individuais), ao contrário da tradicional arrumação em fileira, estão dispostas em forma de U ou em semicírculos, na maioria das salas, facilitando a circulação das crianças e a realização de atividades em grupo.

Cartazes e murais no pátio de entrada, confeccionados pelos professores, direção e coordenação, muitas vezes se misturam com os elaborados pelos educandos, que tornam visíveis os temas geradores trabalhados e retirados da prática social em que os sujeitos estão envolvidos, colocando os recortes do conhecimento de várias áreas das ciências a serviço do desvendamento da visão de mundo da comunidade, das famílias e dos alunos.

Este é o espaço da escola que funciona nos três turnos, ofertando ensino fundamental no turno diurno para crianças e adolescentes e no noturno para jovens e adultos, atendendo mais de 1.500 alunos assim agrupados: 16 turmas pela

manhã, 16 turmas à tarde e 15 turmas à noite³⁹. No horário matutino funcionam cinco turmas de 1º ciclo, nove turmas de 2º ciclos e duas turmas de progressão do 1º ciclo e no turno vespertino seis turmas do 2º ciclo, três turmas de progressão do 2º ciclo e sete turmas do 3º ciclo.

A escola oferece diariamente merenda escolar a todos os estudantes. À medida que a equipe escolar detectou que várias crianças, jovens e adultos, chegavam à escola com fome, em função das condições econômicas das famílias, passou a servir uma pequena refeição de entrada, basicamente composta de um copo de leite ou de suco com biscoitos e, às vezes, de um mingau que é bastante apreciado por eles. Esse desjejum só não é ofertado quando o programa central de distribuição da merenda⁴⁰ atrasa e faltam gêneros alimentícios nas escolas. Consta-se que as crianças menores são as que mais usufruem deste serviço, vez que as maiores, algumas envergonhadas, preferem ficar com fome para não serem identificadas, pelos colegas, como alguém que não tem o que comer.

Como não existe espaço adequado para as aulas de educação física, diariamente, exceto às segundas-feiras, a cada hora há uma ou duas novas turmas em atividades físicas.

A rotina escolar é bastante intensa. E, ainda que quase sempre ocorra falta de professores, raramente os alunos voltam para casa sem aula, o que é um aspecto muito elogiado pelas famílias. Como disse uma mãe, “uma coisa que mais gosto daqui é que meu filho tem aula todo dia; na outra escola que ele estudava, os professores faltavam e elas (diretoras) mandavam eles pra casa e, às vezes, as crianças ficavam na rua sem os pais saber”.

3. 1. 2. Os sujeitos

A escola é dirigida por uma professora formada em pedagogia e duas diretoras adjuntas, ambas com curso superior, uma em Pedagogia e a outra em

³⁹ O ensino noturno está organizado em cinco etapas agrupadas em dois segmentos. O 1º segmento abarca as 1ª, 2ª e 3ª etapas e o 2º segmento as 4ª e 5ª etapas, com duração de dois e três anos respectivamente.

⁴⁰ Entretanto, tal iniciativa é questionada por técnicos da Merenda Escolar, que não aceitam que as escolas ofereçam mais de uma refeição no turno diurno e no noturno consideram desnecessária a distribuição de merenda.

Letras, todas eleitas pela comunidade escolar. Duas professoras auxiliam a direção na coordenação de disciplina.

O corpo técnico-pedagógico está constituído por cinco pedagogas, todas com vinte horas-atividades, responsáveis pela coordenação do trabalho pedagógico dos três ciclos, das turmas de progressão, do laboratório de aprendizagem e da educação de jovens e adultos. Todas começaram na escola como professoras, o que favorece o desempenho na função e as relações com os docentes. A maior preocupação da equipe é com a aprendizagem dos alunos, que desafia a todos. A coordenadora pedagógica Ana Luisa considera a prática docente como indispensável para o exercício da função coordenadora, principalmente quando se atua em turmas de progressão: “foi uma missão que recebi e, pra mim, trabalhar hoje nessa escola sem ter passado pelas turmas de progressão, não ia ser a mesma coisa”.

O coletivo de professores é composto por 54 professores, dos quais 36 têm formação para o magistério em nível superior e, dentre estes, oito são pós-graduados em curso de especialização; 15 têm magistério em nível médio, sendo que 10 já têm mais de 15 anos de serviço. Cerca de dois terços dos professores ingressaram na rede pública, a partir de 2001, por aprovação em concurso público. Contudo, muitos trazem experiências anteriores no magistério, em escolas públicas ou privadas.

Entre as educadoras, encontram-se algumas ligadas ao movimento de mulheres. Embora participem de mobilizações da categoria, ainda são poucos os filiados ao sindicato. Alguns alegam falta de tempo para ir ao SINTEAL e outros porque acham que o sindicato “não faz nada”, “só faz política”, “não consegue melhora para a categoria”. Todos se sentem injustiçados, mal remunerados e alguns estão cansados e até desencantados: “pra gente que trabalha o governo nunca tem dinheiro”. Mas, essa forma de enfrentar a questão, sempre esperando, revela uma incoerência, como alerta uma professora: “uma das coisas que é próprio da escola de ciclo [mas não só dela] é que a gente tá formando cidadão, pra ter iniciativas de mobilização e de busca, a gente como profissional num tá tendo” (Liana).

Os educandos são crianças e adolescentes barulhentos, alegres e muitos carentes de atenção e afeto, que têm desejos, sonhos, aspirações, como expressaram na entrevista grupal: “quero ser feliz”, “quero ser uma pessoa

importante e reconhecida na minha comunidade”, “quero ser gente”, “a minha família é tudo para mim”. Sonham com uma vida melhor para si e seus familiares. Na sua quase totalidade, provêm de famílias de baixa renda, conforme se pode inferir das informações contidas nas fichas de matrícula, e do tipo de ocupação / trabalho dos pais e mães, pois a maioria destes realiza ocupações em geral, muito mal remuneradas.

Muitos alunos têm uma trajetória escolar marcada pela repetência e pelo ingresso tardio na escola, de tal forma que quando da organização inicial das turmas por ano-ciclo, tomando com referência a idade e o nível de escolaridade, 40% dos alunos matriculados apresentavam distorção idade-série.

Os pais e mães têm uma boa participação nas atividades da escola. As ocupações mais freqüentes exercidas por eles são as de vigilante, doméstica, vendedora, caixa, pedreiro, carpinteiro, auxiliar de serviços diversos, assistente administrativo, entre outras, e muitos desempregados vivem de “biscates”.

Na escola, um outro elemento interessante que chama atenção é a presença significativa de alunos adultos, que também são pais de alunos do turno diurno.

Os funcionários que atuam na entrada da escola, na secretaria, no refeitório, na cozinha, enfim, espalhados pelas dependências da escola nas funções de assistentes administrativos, vigias, merendeiras e auxiliares de serviços diversos, no apoio ao trabalho escolar, quase todos têm nível médio e dois têm formação superior. São parceiros da ação de educar, ouvintes dos educandos na entrada, no recreio, nos corredores, cuidam deles e, portanto, têm muito a contribuir com o processo educativo.

3. 2. HISTÓRIA E PROCESSO DA INOVAÇÃO

Esta escola estruturada por ciclos de formação emerge no bojo de um projeto de governo na administração da SEE que, naquele momento, se esforçava em (re)construir a escola pública para todos, democrática e com qualidade social, então denominada de Escola Cidadã. Nesse sentido, em 1999, iniciou um movimento, a partir da reflexão e análise das práticas escolares instituídas (seletivas e excludentes), no sentido de (re) definir a escola, que se quer democrática e de

qualidade para todos, envolvendo toda a comunidade de sua rede escolar, expressando na Carta de Princípios da Educação seus desejos, propostas e princípios. No ano 2000, sob a responsabilidade da Coordenação de Educação – CED, foi desencadeado um processo de formação, em todas as suas escolas, no sentido de qualificá-las para (re)construção de seu projeto político-pedagógico, aprofundando o estudo sobre concepções de educação, currículo e avaliação, que culminou, no final do ano, com a realização da I Conferência Estadual de Educação⁴¹. Nesse processo, os educadores apontaram que a escola deveria, ao (re)construir seu projeto político-pedagógico:

- a) Conceber o aluno como sujeito de direitos e um ser capaz de aprender;
- b) Comprometer-se efetivamente com a aprendizagem dos alunos;
- c) Respeitar a diversidade dos alunos, valorizando suas experiências como ponto de partida para a construção do conhecimento;
- c) Resgatar o papel do professor como um pensador, planejador das ações e não só mero executor de tarefas;
- d) Implantar metodologia de estudo e trabalho coletivo;
- e) Comprometer-se com a qualificação de seus profissionais, criando espaços de formação em serviço;
- f) Fortalecer a gestão democrática, fazendo o Conselho Escolar funcionar efetivamente;
- g) Construir o currículo, tendo como ponto de partida a realidade da comunidade onde a escola está inserida, comprometido com a inclusão, a pluralidade e o respeito à diferença;
- h) Adotar uma sistemática de avaliação contínua, diagnóstica, não classificatória, não seletiva... (cf. SEE, 2001).

Em sintonia com o proposto pelos educadores, a SEE cria a Escola Estadual Professora Rosalva Pereira Viana⁴², através do decreto nº 081 de 28 de novembro de 2000, inaugurada em janeiro de 2001, a primeira construída pela administração de então, com uma proposta diferenciada na sua rede de ensino.

⁴¹ A Conferência foi apenas a culminância de uma etapa de estudos e discussão, continuando no ano seguinte o processo, que, com a mudança da coordenadora de educação, foi interrompido.

⁴² Alagoana de Chã Preta, professora municipal, alfabetizadora, sem qualificação profissional para tal, fazia parte do grupo de professoras leigas, ainda hoje existente em vários municípios do Norte e Nordeste do país, o que levou o governo brasileiro a criar o curso a distância PROFORMAÇÃO.

Do ponto de vista legal, a escola apóia-se na Lei nº 9.394/96, que estabelece em seu artigo 23:

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

Assim organizada e observando os princípios da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais pra esse nível de ensino, a escola iniciou suas atividades no mês de março do mesmo ano, com a implantação do 1º e o 2º ciclos e, a partir de 2002, vem implantando, gradativamente, o 3º ciclo. Neste ano de 2004, completa todo o ensino fundamental no turno diurno e, no noturno, com a educação de jovens e adultos, que começou com o primeiro segmento e, nos anos seguintes, implantou progressivamente as etapas do segundo segmento.

Como nenhuma mudança se dá por imposição, o primeiro passo foi divulgar a idéia, ampliar a compreensão⁴³ e abrir inscrição para compor a equipe de professores, a partir do desejo de cada um em realizar o trabalho pedagógico sob outra ótica. Como disse Liana, “a gente está aqui porque quis, por opção, porque aceitou a proposta da escola”.

Ao optarem, os professores, aparentemente, estavam se definindo por trabalhar em um determinado projeto educativo. “Desde que fazia pedagogia, lá na UFAL, em Currículo e Programas, eu fiquei interessada, achei muito interessante, acho que tive... uma afinidade, aí quando passei no concurso do Estado, resolvi vir pra cá, exatamente pela proposta” (Beatriz).

No entanto, percebe-se que mesmo os professores tendo optado por trabalhar na escola, isto não é por si só condição para que a mudança ocorra, ou que torne mais fácil o seu caminho. Além daqueles que optaram pela escola em razão da proximidade de suas residências, outros motivos explicam a escolha:

Fiquei encantada com a escola, bonita, não muito grande... salas amplas, cadeiras levinhas... Aí, quando eu vim para o curso de capacitação e que

⁴³ Nesse sentido, foram realizados dias de estudo e um seminário sobre ciclos de formação, com o Professor Ivan Martins, de Porto Alegre, que também se reuniu com a equipe técnica do ensino fundamental da SEE para orientações e planejamento da implantação.

falaram da pesquisa e tal, eu fui me encantando com a proposta, eu quis vir, foi uma opção minha (Liana).

Quando entrei no estado, tomei conhecimento desta escola e já tinha experiência com educação popular lá em Pernambuco, me interessei pelos ciclos... E foi prometido também aumento de carga horária (Felipe).

Por outro lado, em função da burocracia na nomeação de professores concursados, a escola iniciou as aulas ainda sem estar completa a equipe de profissionais. No preenchimento dessas carências, e nos anos subseqüentes modifica-se o critério que passa a se dá através da via administrativa usual. Assim, na composição da equipe pedagógica da escola coexistem os professores que optaram por um projeto educativo; os que escolheram por razões pessoais; e os que foram enviados sem prévio conhecimento da proposta em curso. Esse fenômeno repercute na dinâmica da escola e da experiência.

Como a matrícula da rede⁴⁴ antecedeu a composição da equipe esta foi realizada por técnicos da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino que, pela pressão das famílias por vagas, preencheram todas as turmas com mais de 35 alunos em cada uma, dificultando a formação de grupos com número menor de alunos para atendimento diferenciado, de acordo com a proposta de ciclos, constituindo-se no primeiro problema a ser resolvido pela futura direção. Em razão disto, a administração da escola⁴⁵ teve que adotar algumas medidas: enturmação dos educandos, aproximando-se dos critérios estabelecidos, que se desdobrou em 31 turmas, sendo indispensável utilizar, em caráter excepcional, duas salas ambientes (ainda não equipadas) como salas de aula e, nos anos seguintes, só abrir vagas para formar uma turma de crianças de seis anos. Contudo, em 2003, mais uma sala ambiente passou a ser utilizada para aulas regulares, em função da implantação de mais um ano do 3º ciclo.

Propondo-se a SEE a mudar a escola, faz-se interessante observar que algumas condições facilitadoras da mudança foram abandonadas ou alteradas. A promessa não cumprida pelo gestor da educação estadual em conceder aumento de

⁴⁴ Realizada em janeiro de 2001.

⁴⁵ Como os profissionais da escola ainda não se conheciam para que pudessem escolher os diretores, foi indicada, a primeira diretora, uma pedagoga da equipe pedagógica da SEE, residente na comunidade, com o compromisso de coordenar a implantação dos Ciclos de Formação e organizar o processo democrático para eleição da direção, o que ocorreu no ano seguinte.

carga horária aos professores de 20 para 40 horas, não é simplesmente um benefício, mas uma necessidade para melhor viabilizar a mudança, que requer tempo para formação, para trabalho coletivo e para pesquisa. Tempo que o professor não dispõe porque premido pelo salário reconhecidamente aviltante se vê obrigado a ter dupla ou mesmo tripla jornada de trabalho.

Composta a equipe inicial, começou a preparação da equipe através com a realização de dias de estudo mediados por coordenadoras pedagógicas da SEE. Na primeira semana letiva foi realizada uma capacitação de aprofundamento de estudos e de planejamento curricular, quando foi elaborado o primeiro Complexo Temático, sob assessoria de uma professora do município de Porto Alegre.

Paralelo ao planejamento e desenvolvimento do trabalho escolar, o coletivo de professores passou a apresentar e explicar às famílias a organização da escola, pois a comunidade, ao reivindicá-la, não expressou preocupação com o projeto educativo que nela seria desenvolvido; mesmo assim, ela foi aparentemente bem aceita pelas famílias, como disse o dirigente da associação: “no primeiro momento, não sabíamos que ia ser uma escola de ensino ciclado, achamos que era uma escola normal, igual às outras e, para surpresa, graças a Deus (...) tá indo bem”.

3. 3. O PROJETO ESCOLAR: AS CONCEPÇÕES CONSTRUÍDAS.

Se a escola organizada por ciclos de formação busca garantir a formação de todos os educandos não só na sua dimensão cognitiva, mas também afetiva, ética, estética e política, é preciso pensá-la e construí-la como um espaço de construção do conhecimento e de vivência da cidadania e de valores que promovam a transformação social numa perspectiva mais justa, solidária e humana. Como os sujeitos da escola a concebem e a constroem no seu cotidiano?

A escola é representada pelos sujeitos envolvidos como um “lugar” de transmissão cultural e como um “espaço” educativo, que volta sua ação para a educação global. Do ponto de vista dos sujeitos pedagógicos⁴⁶, como descreve a professora Thaís, a escola é concebida como,

⁴⁶ Denomino de sujeitos pedagógicos os docentes, diretores e coordenadores pedagógicos.

o lugar onde se trabalha mesmo a questão da educação em todos os sentidos. A educação no sentido do saber, do letramento, da cultura e a educação, no sentido de formar hábitos, de trabalhar a cidadania, os valores, a ética, enfim é um espaço onde realmente se trabalha toda essa questão mesmo da educação em todos os sentidos, não apenas a questão de saber ler, de escrever, mas a educação de mudar mesmo a visão das pessoas (...) enfim, mudar mesmo.

A preocupação dos pais é de que a escola fundamental deve assegurar os conteúdos necessários ao prosseguimento de estudos, a preparação para os exames do PSS.

No primeiro ano a gente ficava muito sobre o comportamento pra ver se o conteúdo era dado, a gente cobrava muito, a gente ficava muito em cima pra saber se aquilo dali que tava aprendendo por exemplo no primeiro ciclo se correspondia à série, sempre tinha uma comparação, pra ver se realmente tava condizendo, se tava a altura daquilo que devia aprender se tivesse fora, na escola seriada. Porque senão depois, no ensino médio, como conseguir fazer o PSS? (Carolina)

Essa é a perspectiva da escola ainda vigente, que tem como eixo central os conteúdos escolares, relegando ao segundo plano a função de educar, de formar sujeitos. Tal visão, não é aceita pela professora Laís, que argumenta.

A função da escola, realmente, é essa concepção de educar no todo, agora o que as pessoas falam muito é “preparar pra vida, pra cidadania”, e às vezes, a escola foge a isso, como a gente vê na maioria das escolas seriadas, que eu não concordo, que é exatamente preparar pro vestibular, que hoje é o PSS. E o aluno fica somente centrado naquela visão ali e realmente não tem conhecimento de sua realidade, dos problemas que sua comunidade vivencia, (...) está na frente dele, mas ele não conhece. Então eu acredito que a função da escola, além de preparar pra essa vida de mercado, também é pra ajudar a conhecer essa realidade local, para que ele possa intervir de forma mais consciente (...) Eu acho que a escola tem esse papel também, de fazê-lo perceber que ele pode melhorar a qualidade de vida dele enquanto pessoa e enquanto membro de uma comunidade.

Ao pensar assim, recupera-se a idéia de que conhecimento não se separa da prática social. Nesse sentido, Paulo Freire (1993, p.101), ao expor o que é educação popular, numa sociedade de classe, afirma que uma educação,

substantivamente democrática jamais separa do “ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade”.

Os professores compreendem que é tarefa da escola ajudar a transformar os filhos dos trabalhadores e eles próprios em cidadãos capazes, decididos e atuantes na sociedade e na medida do possível, também felizes. E a transformação começa com uma escola séria que jamais vire sisuda, de estudo rigoroso, competente, mas sem perder a alegria, a amorosidade (Freire, 1991, p. 37). O professor Rodrigo, de forma um tanto poética, diz o que esta deve visar:

É formação integral do ser gente,
Sendo gente será cidadão,
Sendo cidadão será gerente do seu destino.
Ele terá um nome, uma identidade.
Ele pode intervir no mundo e se sentir do mundo.
Ele é uma pessoa.

O que se propõe é transformar alunos em pessoas. Esse entendimento rompe com o requisito prévio de aprendizagem que a escola historicamente erigiu, que era a transformação de crianças e jovens em alunos. Para Canário (2003), uma das condições favoráveis à educação do futuro, para superar o déficit de sentido da escola básica, é transformar alunos em pessoa, em ser individual e social.

Demonstra-se a compreensão de que é a constituição dos sujeitos a preocupação inicial e, a partir dela, serão definidas as aprendizagens. Esse é um dos fundamentos dos ciclos de formação. Esta escola assim estruturada é percebida como uma proposta “diferente”, “interessante”, “uma alternativa ao sistema seriado”. Ela avança porque vê o aluno na sua totalidade e, principalmente, porque respeita o tempo de cada um.

É importante que a escola considere os tempos e os ritmos de cada um, que cada um seja parâmetro de si mesmo e não assim, um padrão, porque a escola seriada tem um padrão, você deve dar conta daquilo naquele ano. Nós temos que trabalhar pensando nos alunos e não na história de que a aula dura tanto tempo. (Prof. Felipe)

Além disso, resgata a função política e cultural da educação, ao contemplar a diversidade, a diferenciação dos educandos e apostar na capacidade destes estabelecerem novas relações com a realidade vivida.

A escola de ciclos está exatamente empenhada nisto, em fazer o aluno entender o mundo, mudar, vê que ele é parte desse mundo e que pode transformá-lo, junto com as pessoas, entender o mundo dele e que ah!... não é porque Deus quis não, eu também sou responsável pelo que acontece, no meu espaço, o que eu escolho, onde eu voto e em quem voto. (Thaís).

Os educandos, ao expressarem sua compreensão sobre a escola, consideram-na “diferente”, que não é igual às outras. Como um projeto diferente, a maioria dos entrevistados considera que é uma mudança boa porque:

É uma escola aberta para o que a gente pensa, pra dar nossas opiniões, não é como nas outras escolas que a gente fala com medo de falar, pensando que vai ser repreendido. Aqui não, a gente expõe o que pensa, os professores, assim, acompanham a gente, levam a gente a pensar, são bem legais (Rafael).

Quando eu estudava na escola de série eu num sabia nada e quando eu vim pra cá eu me desenvolvi mais (João).

Esse negócio de ciclo num é igual as outras escolas de série, é muito melhor porque as pessoas que estudam em série num aprendem quase nada do que a gente tá aprendendo aqui (Roberto).

3. 4. AS MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS

A organização dessa escola segue uma lógica diferente da escola seriada. A gestão da escola é percebida pelos sujeitos como democrática, não só porque os diretores são eleitos, porque tem conselho escolar constituído, mas, sobretudo, porque eles participam das decisões tomadas no seu interior, como se pode perceber nas palavras da professora Laís “acredito que na escola existe essa questão da democracia, da gestão democrática, tudo mais, porque sempre que têm decisões a serem tomadas, a gente se reúne, decide o que é que vai acontecer”. Ao gestor junto com a equipe diretiva cabe a coordenação de todo processo educativo.

De acordo com o projeto da Escola, o ensino fundamental tem como eixo de sua organização o educando e seus ciclos, fases ou idades de formação. A partir desse eixo foram organizados três ciclos de formação: o primeiro ciclo – período da infância – formado pelos estudantes de seis a oito anos de idade; o segundo ciclo –

período da pré-adolescência – composto pelos alunos de nove a onze anos; e o terceiro ciclo – período da adolescência – compreende os estudantes de doze a quatorze/ quinze anos. Contudo, cada ciclo de três anos não se constitui em uma unidade fechada e nem se esgota em si mesmo, mas se insere como parte do período de escolarização mais global do ensino fundamental.

Os alunos com defasagem entre a fase de formação e o nível de escolaridade foram agrupados em turma de progressão, que tem uma organização do “tempo-ano diferente da do ano-ciclo, podendo avançar para o ano-ciclo ou para o ciclo seguinte, em qualquer momento do ano letivo, desde que apresente condições de acompanhar os estudos do ano-ciclo correspondente a sua idade” (SEE, 2003, p. 16).

A partir dessa organização escolar a Escola realizou a enturmação dos alunos, que no modelo seriado é considerado como uma questão simplesmente administrativa. A organização das turmas teve como referência as idades aproximadas para aqueles que estavam ingressando pela primeira vez na escola e para os que vinham de outras escolas, tendo sido considerado para estes, também, o conhecimento anterior adquirido, visto que, como disse a diretora, “não podíamos ignorar a vida escolar dos alunos e os conhecimentos que já dominavam, mas o critério básico foi agrupar por idade”. Desse modo, como explica uma professora, formaram-se os grupos assim identificados:

As turmas A são do 1º ciclo (A11... A21... A31...), as B são turmas do 2º ciclo (B11... B21... B31...), as C (C11... C21...) são turmas do 3º ciclo e as AP e BP são turmas dos alunos com idade avançada ou porque entraram tarde na escola ou pela retenção comum na escola seriada (Cinthia).

Este modo de estruturar o ensino apresenta dois aspectos inovadores. Um deles refere-se à ampliação do tempo de permanência do aluno no ensino fundamental, de oito para nove anos, como recomenda o Plano Nacional de Educação – PNE, com a inclusão das crianças de seis anos. No entendimento dos educadores e educadoras, “isso é um avanço, uma idéia interessante porque (...) a grande massa de pobres não tem condições de botar o menino na pré-escola, pra esperar a hora de entrar no Estado” (Rodrigo). O outro aspecto é a enturmação dos educandos, tendo como referência as idades. Alguns podem questionar esse critério

de enturmar os alunos, sob o argumento de que não é a organização das turmas por idade, fator determinante para que se efetive a aprendizagem.

Contudo, os estudos de teóricos do desenvolvimento, a exemplo de Piaget, Wallon e Vigotsky, em meio à complexidade da questão das idades de formação e do contexto de desenvolvimento, mostram que há um desenvolvimento possível pertinente a cada fase de formação /desenvolvimento da criança e que ele gera a necessidade de atividades diferenciadas a serem propostas aos estudantes na escola. No modelo seriado que organiza os alunos por nível de conhecimento é comum encontrar na mesma turma, especialmente nas séries iniciais, educandos de diferentes fases de formação/desenvolvimento, com sérias implicações para o processo de ensinar e aprender. Wallon (1986) destaca que o grupo infantil é indispensável à criança, não só para a aprendizagem social, como para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua personalidade. Portanto, ainda que não seja suficiente o reconhecimento das idades de formação para que a aprendizagem ocorra, ela é também necessária, conforme assinala Lima (1997, p. 3):

A ação pedagógica que não tem como base as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do período de formação, nem se utiliza dos instrumentos culturais segundo o período de formação e, além disso, não se apóia nas formas de pensamento do educando, será sempre uma ação pedagógica com pouca probabilidade de sucesso. Os procedimentos pedagógicos terão que, necessariamente, ser distintos conforme a idade de formação e o contexto de desenvolvimento.

Por outro lado, é importante considerar que quando as escolas passam a se estruturar por Ciclos de Formação, além da enturmação das crianças e adolescentes, nada muda de imediato, isto porque a organização da escola precisa ser reconstruída.

A realidade da educação que produz defasagem entre idade e escolaridade, provocada por mecanismos de exclusão externa e interna à escola é trabalhada nos ciclos “aqui temos as turmas de progressão que são um desafio para qualquer professor porque são alunos calejados, com baixa auto-estima” (Beatriz). Como diz uma professora essa organização favorece avanços à medida que ele supera suas dificuldades

Nas AP's você percebe assim... Os níveis de aprendizagem super diferentes, tem alunos que desenvolvem muito rápido, outros médio e outros têm muitas dificuldades e esses são os que vão pro laboratório. Agora, o que acontece, com aqueles que se desenvolvem muito rápido, eles vão ser reenturmados, vão pra outra turma mais avançada, aproximando-se da turma da idade dele. O avanço se dá a qualquer momento. Eu mesma recebi na minha turma uma aluna de uma AP e ela se ajustou melhor e vem se desenvolvendo muito bem, isto na escola seriada não seria possível, a aluna ficaria marcando passo e ela avançou mesmo, sem problemas (Cinthia).

A falta de apoio do órgão central que abandona suas escolas contribuindo para um funcionamento precário. Contudo, uma professora que trabalhou com uma dessas turmas vê a vantagem desses espaços “alguns recursos que a escola tem, que está funcionando com certa deficiência, mas funciona. O acompanhamento do laboratório de aprendizagem ajudou tanto as turmas de progressão”.

Compreendo que estes espaços criados inovam a prática escolar, pois como diz Carbonell (2002) um projeto educativo inovador deve oferecer uma resposta aos alunos que fracassam e também aos que estão em vantagem.

No tocante à formação, a lógica seguida difere da tradição, que toma a qualificação como pré-requisito para a implantação de mudanças na escola. No projeto escolar em estudo a formação ela se dá concomitante, em processo.

As pessoas dizem que aqui trabalham demais, é por essa questão da pesquisa, do planejamento, que se planeja, que o professor não vai entrar na sala de aula com o livro debaixo do braço, pra chegar lá mandar o aluno ler, copiar, responder. Tem um planejamento, se discute nos departamentos e busca como se vai fazer aquela atividade. O que eles dizem que trabalham demais é pela questão do estudo, que precisa estudar, que tem os departamentos de estudo, que a gente pára quinzenalmente, a gente estuda, discute as questões pedagógica e administrativa. Quando a gente pára, que manda o aluno para casa mais cedo, não é para descansar, é realmente para estudar, pra trabalhar melhor, então é por isso que dizem que a escola trabalha mais. Eu encontrei com uma pessoa na rua, que vai entrar no estado e disse que não queria vir pra aqui por isso (Beatriz).

Entretanto, o fator tempo destinado ao estudo não é suficiente “a gente precisa estudar muito, o curso universitário de formação não prepara a gente pra trabalhar dessa forma, a gente tem que buscar. O nosso calendário de formação atende só em parte”

Contudo, mesmo definindo priorizar a escola como espaço de formação, esta não se limita nem se dá apenas no chão da escola. A equipe também participa de cursos, seminários, jornadas pedagógicas, fóruns, realizados em Maceió e em outros centros urbanos, incluindo idas, de alguns educadores, a escolas de outras cidades que trabalham organizadas por ciclos de formação, para troca de experiências, com a responsabilidade de, em reuniões de estudo, socializar os pontos significativos da visita.

3. 5. O CURRÍCULO E A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO.

Os espaços - tempos pensados para oportunizar a aprendizagem de todos inserem-se no currículo escolar. De acordo com a proposta escolar currículo é ação, é caminhada construída coletivamente. A direção da escola o percebe como um currículo aberto, em que os conteúdos não estão previamente definidos, ao contrário do currículo prescritivo, que ela define como currículo fechado.

Então eu acho que o currículo aberto dá oportunidade da gente trabalhar as coisas que realmente são necessárias, porque se eu quero compreender uma situação social tem determinados conteúdos que eu preciso saber, então esses são importantes, até na matemática mesmo, tem conteúdos que a gente tem que saber para poder compreender o mundo, a ter uma visão de tudo isso que acontece, então tem conteúdos importantes.

O currículo aberto é assim compreendido porque os conhecimentos são definidos para desvendar a visão de mundo dos educandos. Para a professora Liana uma das mudanças significativas “é o repensar do currículo, a prática curricular a partir da pesquisa feita na comunidade, da fala significativa da comunidade, dos pais e dos alunos, que é dali que você vai trabalhar, não a fala pela fala, você vai trabalhar conteúdos, os conhecimentos sistematizados vinculados à fala”.

Dentre as possibilidades de organização do ensino, numa perspectiva interdisciplinar, a escola optou pelo Complexo Temático, por possibilitar trabalhar o conhecimento no desvelamento da realidade e favorecer o trabalho coletivo, tendo como pressuposto uma perspectiva crítica-dialógica.

E isso me dá muita esperança, porque além das questões de aprendizagem, tem a questão mesmo da formação política, a leitura de

mundo do aluno, que é contemplada e é respeitada, mas que a gente não fica gravitando em torno não, o objetivo é avançar dessa visão pra uma visão mais crítica e científica, e isso através de uma ação pedagógica dialogada (Liana).

Mas, afinal o que se entende por Complexo Temático? Uma aproximação inicial das palavras “complexo” e “temático” no nível dicionarizado aponta algumas significações básicas: a primeira refere-se ao que abrange ou encerra muitos elementos ou partes; observável sob diferentes aspectos; grupo ou conjunto de coisas, fatos ou circunstâncias que têm ligação ou nexos entre si e a segunda é derivada do termo “tema” que significa proposição a ser demonstrada, assunto. A composição da expressão nominal é assim definida por Rocha (1999, p 21)

O termo “Complexo Temático” sugere, semanticamente, tratar-se de uma designação proposta para “assuntos ou relações profundas” que levam à criação, à produção, ao desenvolvimento. Propõe uma captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social. Eis porque se torna necessário enfatizar que o Complexo Temático não se encontra nos indivíduos isolados da realidade, tampouco na realidade separada dos indivíduos e na sua práxis, O Complexo Temático só pode ser entendido na relação “indivíduo-realidade contextual”.

O “Complexo Temático” toma como referência a idéia do ensino por “complexos”, proposta por Pistrak para a educação russa, pós-revolução de 1917; de tema gerador e de ênfase na pesquisa e no diálogo, de Paulo Freire e da compreensão sobre conceitos, presentes na teoria vygotskiana e em outros teóricos da abordagem cultural-histórica.

Essa forma de organização curricular rompe com o modelo de currículo e de conteúdos preestabelecidos da escola tradicional, muitas vezes ditados pelas editoras e livros didáticos “a gente vai fazer uma pesquisa de campo, pra pegar as falas da comunidade, depois a dos alunos, da família e, pra partir disso, montar o currículo, a programação da escola, não seguindo aquela seqüência, de rol de conteúdos” (Cinthia).

Entretanto, no dizer de Pistrak (1981, p.108), “o critério necessário para a seleção dos temas deve ser procurado no plano social e não na pedagogia pura. O Complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade atual”.

A contribuição de Freire (1995) nessa organização curricular é indispensável porque explicita a dimensão política necessária à educação escolar. Para ele os temas geradores devem ser problematizadores da realidade e só podem ser encontrados nas relações homens-mundo.

Desse modo, para construção da prática pedagógica o ponto de partida é a investigação da realidade. Contudo, o se quer apreender não são apenas os dados e os fatos, mas a visão de mundo do outro. “O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (Freire, 1985, p. 103).

A organização do ensino por Complexo Temático constitui-se em um processo interdisciplinar, realizado coletivamente pela equipe escolar, em diversos momentos. Momentos esses, que não são estanques, mas interligados e interdependentes. No início de 2003, período da pesquisa de campo, como observadora participante, acompanhei a construção de um Complexo Temático. O planejamento iniciou-se com uma releitura coletiva das questões apontadas por professores, alunos, pais e funcionários na avaliação do final de ano escolar anterior e mapeamento das comunidades em que os alunos residem. A equipe de professores e membros do conselho escolar, em pequenos grupos, foram às comunidades, realizaram entrevistas com moradores, de acordo com critérios e roteiro definidos pelo coletivo, visando colher a visão da comunidade (alunos, pais, e membros da comunidade onde vivem) sobre sua realidade, além de dados e fatos das comunidades.

Das falas coletadas, os professores coletivamente selecionaram aquelas mais relevantes e significativas⁴⁷, que expressam a temática, entre as quais se elegeu o tema / foco do complexo a ser trabalhado. Para isto, fizeram uma discussão do conteúdo possível diante daquele tema, problematizaram o tema, analisaram as inter-relações e características do complexo. O foco foi escolhido, considerando aquela idéia que apresentou a possibilidade de apreender os problemas globais e

⁴⁷ Estas são selecionadas, segundo critérios definidos por Freire na identificação de temas geradores.

fundamentais, identificados na pesquisa, para nele integrar os conhecimentos parciais e locais, ou seja, os temas secundários.

Definido o foco (visão de mundo da comunidade), os professores, após problematizá-lo, o reescreveram construindo assim o contra foco (visão de mundo dos educadores). No diálogo entre os conhecimentos e a demanda da realidade, foram identificando alguns conceitos analíticos que atravessam o complexo e os princípios das áreas do conhecimento e, a partir daí, definiram os conteúdos escolares necessários para o processo de ensinar e aprender. O momento seguinte foi de elaboração do plano de trabalho pelo coletivo de cada ciclo, que das falas que compõem o complexo, selecionou aquelas adequadas ao seu grupo e a partir delas, os conteúdos a serem trabalhados por cada ano ciclo, depois apresentado em plenária, para compatibilizações, novas negociações e definições de estratégias e parcerias a serem buscadas. A problematização da realidade em que os alunos explicitam sua visão de mundo é uma constante no desenvolvimento do trabalho pedagógico e se constitui na origem do futuro Complexo.

A coordenadora percebe que “esse é um trabalho difícil, mas prazeroso, é momento de trocar, de discutir, as vezes, a gente quer selecionar fala que não é significativa. As vezes a gente fica insegura (Ana Luiza)”

Assim, em todo o processo, busca-se, na “negociação dialógica” entre todas as pessoas que compõem a equipe de trabalho, na interação de pontos de vista e de discursos diferenciados de áreas do conhecimento e das diversas disciplinas, a reconstrução da visão de realidade dos educandos, bem como a aplicação do conhecimento, em direção à transformação do real vivido.

Essa “negociação dialógica” depende, de um lado, da concepção de mundo, do corpo de conhecimentos e posturas dos educadores envolvidos e, de outro lado, dos conhecimentos que cada área seja capaz de buscar, produzir, recriar e até rechaçar.

Conseqüentemente, isto implica numa mudança de postura de alunos e professores, no sentido de torná-los pesquisadores da realidade, o que exige, no dizer de Fazenda (1991, p.13-4), atitude de busca de alternativas; de espera; de reciprocidade; de humildade diante da limitação do próprio saber; de perplexidade; de desafio diante do novo; de envolvimento e comprometimento com os projetos e

as pessoas nele implicadas; de compromisso; de responsabilidade, de alegria, de revelação, de encontro, enfim de vida.

As mudanças de enfoque dos conteúdos escolares trabalhados nas várias disciplinas através do complexo temático são percebidas pelas mães que acompanham os estudos dos filhos

Minha filha começou a gostar das outras disciplinas, como é o caso da geografia que ela detestava, por causa do **lixo**. De uma fala sobre o lixo na comunidade, ela sabe quantos habitantes tem o Japão, ela sabe o tempo de durabilidade de cada material reciclado, a diferença entre lixo seco e lixo molhado, as doenças decorrentes, o que se pode aproveitar, como tratar o meio ambiente. Quando ela aprendeu isso se encheu de uma maneira, que ela viu que de um nada pode gerar um mundo inteiro. Ela disse, como pode do lixo você aprender ciência, geografia, matemática, língua portuguesa. E perguntei o que ela aprendeu em geografia e me disse: várias coisas, as relações entre a densidade populacional e o lixo produzido, como por exemplo a população da China, sua cultura e de outros países, mas tem também aprendeu área, peso, conteúdos matemáticos. Achei super interessante porque isso despertou, cativou ela e a turma (Yanna).

Na escola seriada, a gente vê muito aquela História que passou, a história que foi e aqui a gente vê muito o dia atual! A questão da presidência, como é, como foi, a questão da dengue, do jeito que ta sendo, porque aparece, e assim vai (a partir daí também vai buscar os conteúdos mais antigos, a história). É a história vai partir desse início e não do outro, de uma história que vem de lá pra cá. É daqui pra lá, é indo e voltando, como se diz, num movimento do agora para o antigo e voltando pro hoje. Num é aquela coisa tradicional que a gente costumava que a gente conhecia (Carolina).

Trabalhar o conhecimento na escola, rompendo com o pré-estabelecido, através de um processo de comunicação, de interação, de confronto e negociação requer, dos educadores, selecionar estudos e pesquisas a serem feitas, reunir os conhecimentos atuais e buscar novas informações, resolver conflitos entre áreas e disciplinas, comparar e avaliar o trabalho, e decidir sobre as futuras tarefas, enfim fazer opções não só técnicas e pedagógicas, mas, sobretudo, éticas e políticas.

3.6. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM OUTRO OLHAR

Currículo e avaliação são eixos indissociáveis de toda proposta pedagógica, visto que a redefinição da teoria e da prática da avaliação escolar só se torna possível dentro de um processo de reconstrução do sentido e da ação da produção do conhecimento. Um projeto escolar que tem como preocupação inicial a constituição dos sujeitos, que busca dar o tempo adequado a todos, que se flexibiliza e diversifica os percursos para assegurar a aprendizagem de todos, requer redimensionar a maneira de enfrentar a avaliação. Na escola, esta adquire um sentido que revela ser um dos aspectos mais relevantes da inovação em curso, a partir do qual se aproxima melhor dos princípios dos ciclos de formação. A opinião da diretora, ratificada por vários professores e professoras, confirma essa relevância: “a avaliação é a que sempre achei que seria ideal em qualquer escola (...) para mim é um dos melhores pontos da proposta de ciclos de formação”. Mas, é também o mais polêmico.

A avaliação é concebida pelos docentes e equipe diretiva como “processo contínuo”, com função diagnóstica e formativa. Como diz a diretora Beatriz, ela é

processual, realizada no dia a dia, observando como aquele aluno estar crescendo no seu aprendizado, como iniciou, os avanços que ele está tendo e que essa avaliação seja para que o professor retome, repense a atividade que estar sendo feita, se o aluno não estar avançando, será que a dificuldade é só dele ou também é minha.

Essa visão dos sujeitos pedagógicos aproxima-se do proposto na Carta de Princípios da Educação da rede estadual, na qual a comunidade escolar se posicionou a favor de uma “avaliação contínua, reflexiva, diagnóstica, qualitativa e emancipatória, envolvendo toda comunidade escolar com base na ação-reflexão-ação” (SEE, 2000, p. 14).

A avaliação, nesse sentido, é entendida amplamente na sua função de ajuda ao educando, propiciando condições de que reveja suas dificuldades, seus erros e permita correções e ao professor na reorientação do trabalho pedagógico docente.

Essa perspectiva se contrapõe à avaliação classificatória ainda dominante na prática das escolas e nas mentes das pessoas. Esteban (1997, p. 53), refletindo sobre a avaliação formativa mostra que:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno já sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.

As colocações da autora realçam um aspecto importante, em geral, pouco trabalhado nas escolas que se propõem realizar avaliação diagnóstica e formativa: o que avaliar? O que se quer saber não é só do que o educando já aprendeu, mas também do que pode vir a aprender, do que está em maturação, ou seja, identificar a zona de desenvolvimento proximal, como denomina Vigotsky, processo que deve ser mediado pelo professor.

Como se pode ver, há um redimensionamento do conceito de avaliação escolar articulado pelo compromisso com a democratização do ato pedagógico que tem como característica ser uma atividade mais participativa, desenvolvida através de um processo contínuo. Mas, como vem se realizando essa prática na escola?

A prática da avaliação na escola varia de docente para docente no que se refere ao que avaliar e ao modo como se avalia e expressa compreensões teóricas diferenciadas. A professora Liana que trabalha com uma turma de progressão mostra como realiza a avaliação

Então faço atividades, eu tiro uma horinha para ver os cadernos de todo mundo, então eu vou passo um visto que eles adoram, um parabéns gatinho, muito bem, você está melhorando, ou então você precisa melhorar, se esforçar um pouco mais. (...) e tem as atividades que eu levo pra casa, as produções de texto, e vou refletindo sobre elas, aos pouquinhos para não fazer tudo de uma vez. Nem tenho tempo, mas essas produções mais significativas levo pra casa. Outras atividades, assim, mais pra questão da base alfabética, eu vejo na sala mesmo. Pela quantidade de meninos⁴⁸ eu

⁴⁸ A professora trabalhava com uma turma de progressão do 1º ciclo, composta de 20 alunos.

tenho condições de ver, todo dia vejo, um por um, procuro saber como ele fez aquela atividade, faço ele pensar. Ai, eu faço algumas anotações.

.....
Pra ver a leitura por semana, assim já no final, eu peço alguns pra ler pra gente. Uns já têm o hábito e gostam de ler, outros são tímidos, dizem: eu não sei ler, mas só pra mim eles lêem. Com essas atividades vou fazendo anotações dos avanços e das dificuldades. A avaliação é feita assim nessa proximidade individual.

A preocupação da professora é, principalmente, com o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, procura investigar os avanços, o caminho percorrido por cada um, o que já sabe e o que pode vir a saber. Já a professora Laís compreende que se avalia, além da aprendizagem dos conteúdos, o processo de socialização e participação do aluno

não é só a aprendizagem que a gente avalia, a gente vê o aluno, a questão de desempenho dele, enquanto pessoa, o que foi que ele melhorou, se ele se tornou uma pessoa mais consciente, se ele se tornou uma pessoa mais participativa. Na verdade, é como eu coloquei, até em alguns relatórios que tinha alunos muito calados, e agora já estavam falando, já estavam se tornando mais participativos na sala, e isto a gente coloca na avaliação e não só apenas assim, ele é bom em Matemática, bom em Português, mas ele teve um desempenho, enquanto pessoa, que foi melhorando.

Entretanto, essa diferenciação é uma das questões que suscita preocupação para os professores/as, porque não existem critérios muito claros para avaliar. Noções incipientes e equivocadas sobre a concepção de avaliação adotada na escola não permitem a vários professores articularem os princípios básicos da avaliação diagnóstica, contínua, formativa e emancipatória, nem dão consistência ao ato de avaliar.

Eu acredito que na hora de avaliar o aluno a gente sempre deixa algo escapar, porque por mais que tente enquanto professora, (...) Então, a gente avalia assim, de uma forma geral, e às vezes não sabe bem que tópicos avaliar, entendeu, que critérios eu tenho pra avaliar, por exemplo, eu avalio o que, avalio matemática, avalio línguas, avalio o que? Aí ficou assim... um pouco meio... ah! O comportamento é bom...(Lais).

É uma avaliação geral, a gente não vai ver a parte cognitiva, mas se eu for ver a parte cognitiva, a parte do conhecimento, não tem muita diferença da seriada, não tem nota, mas tem um parecer do professor, apontando onde o aluno deve melhorar. É a avaliação geral, da pessoa, essa aí é feita em conselho, os professores sentam e cada um faz um comentário sobre o aluno... Normalmente fica um consenso mesmo (Felipe).

Também, contrariando ao princípio de que o aluno compreenda e compartilhe os objetivos que possam dar sentido à aprendizagem “ele não sabe que está sendo avaliado. Uma atividade que ele está fazendo, uma tarefinha de sala é uma avaliação, não deixa de ser uma avaliação (Thaís).

Esta falta de clareza se reflete na visão de alguns estudantes que compreendem a avaliação como “um sistema complicado”, “um jeito estranho de avaliar”, porque “não tem prova, não tem nota” e o que se avalia é o “comportamento”.

Entre os alunos entrevistados, 30% deles percebem que na escola se avalia mais os aspectos qualitativos comportamentais, sendo pouco valorizado o conhecimento, o conteúdo.

Cada dia eles [os professores] vão avaliando o comportamento, as presenças, as faltas. Eles não fazem prova (Jéssica).

O que eles avaliam é o comportamento, o que mais falam é se presta atenção na aula, se bagunça... Se você ficar quietinho, no seu canto, aquela pessoa já tá passada. Mesmo assim no ano passado passaram todos (Diego).

Nessas falas, identifico a avaliação como reguladora de conduta, a que, segundo eles, a promoção estaria condicionada e a pouca rigurosidade no trato com o conhecimento sistematizado. Professores e alunos enunciam também a avaliação como controle da aprendizagem. Cunha (2003) em seu estudo sobre as representações dos professores da escola Cabana (Belém) em relação à avaliação da aprendizagem mostra que mesmo apresentando um discurso de adesão a uma avaliação processual, contínua, emancipatória, democrática em oposição ao discurso de uma avaliação classificatória, seletiva, a maioria deles não conseguem se desvencilhar da concepção tradicional de avaliação como controle da

aprendizagem do aluno, deixando claro que as mudanças estão sendo absorvidas de forma lenta.

Por outro lado, Diego demonstra não perceber porque é que todos os alunos passam. No entanto, outros alunos compreendem que existem outros espaços na escola para atender aqueles estão com dificuldades de aprender

não são todos que passam não, aqueles que faltam, ou quando a agente faz um teste e o professor vê que ele não sabe aquele assunto, ele vai pra uma sala de laboratório ou de progressão onde fica mais entendido. E não são todos os que passam não, tem uns que ficam sempre nessa progressão (Ana Terra).

Para outros é um “sistema diferente”, “interessante”, “avaliação mais completa”. Mas, a maioria dos estudantes não nega a função reguladora de conduta, contudo compreendem que a avaliação privilegia também a aquisição do conhecimento.

A gente é avaliado pelo comportamento, as relações entre os alunos, e também pelo conhecimento. A gente faz teste só não se dá nota, faz relatório. (Roberto)

Aqui, não tem aquele estresse de prova, mas a gente faz testes como toda a escola, agora essa aqui é diferente porque ela num quer que a pessoa decore um livro inteiro e depois faça os testes, ela quer que você aprenda e aprenda mesmo (Ana Terra).

Avaliação não tem aquela prova que você tem de ta decorando. A avaliação é de tudo que você faz aqui, você tem que criar, e isso é muito interessante, muito bom. A gente estuda um problema, a gente tem de buscar a resposta, a saída, e isso faz a gente pensar, criar (Maria Luiza).

A avaliação que a gente tem, foi o que me chamou atenção nessa escola. No primeiro ano foi muito bom, que eu aprendi muito, eu chegava na sala de aula, era uma pessoa muito tímida e a escola me transformou, com apresentação na sala de aula de muitos trabalhos. As coisas que a gente criava, isso foi que me desenvolveu muito na escola, não é aquela coisa só decorativa. (Rafael).

Os estudantes, Ana Terra e Rafael, sinalizam para um novo aspecto da avaliação, de que a própria atividade de avaliar torna-se uma atividade de

aprendizagem. Apontam a avaliação como um instrumento que possibilita a aquisição do saber, de um saber criativo e crítico. Significa, no dizer de Méndez (2002), transformar a avaliação em instrumento para fazer com que todos adquiram o saber e apropriem-se dele reflexivamente.

Essa diversidade de visões permite-me compreender que as dificuldades dos professores em torno de uma concepção de avaliação se refletem nas visões dos estudantes.

Já os pais e as mães percebem a positividade da avaliação enquanto processo, que favorece a aprendizagem do aluno.

a avaliação deve ser feita assim, porque você não tem que juntar uma série de questões, de quesitos pra você sobrecarregar, estudar, pra fazer uma prova naquela neura que vai ser tirado uma nota. Então na escola ciclada, você estuda, já faz uma avaliação, já faz um resumo daquilo que você aprendeu, quer dizer, tá sempre indo pra frente, tá sempre revisando, tá sempre analisando, tá sempre fresco o assunto na mente. (Carolina).

No entanto, em relação aos resultados que são apresentados descritivamente, ainda não foi absorvido pelas mães e alunos

a gente foi criado, foi sendo formado necessitando de um acompanhamento formal de notas, de notas e conceitos, foi assim sempre na escola, eu sinto falta entendeu, até para poder dizer assim como eu vou puxar mais por ela, como vou poder ajudar mais. (...) eu me sinto assim, eu sinto dificuldade nisso, por isto eu não falto a nenhuma das reuniões, às vezes eu chego aqui me mostram os relatórios e tudo, mas não é a mesma coisa, eu sempre vivi em cima de notas (Yanna).

Queria que essa escola fosse organizada como as outras, porque as outras avaliam pelas provas, pelo o que você aprendeu e aqui não desenvolve muito bem na caderneta a aprendizagem (Jéssica).

Sem referências que contrarie a cultura instituída, os funcionários “acho que não é bom não ter nota, porque se não exercitar na escola quando for fazer um concurso não sabe os macetes de uma prova” (Luis). Em meio a esse processo ambíguo e contraditório, a equipe diretiva lidera o processo e na relação dialética entre a estabilidade e a mudança busca um ponto de equilíbrio:

Este ano eu combinei com o pessoal da coordenação, a gente já vinha pensando desde dos primeiros anos, que os professores faziam avaliações,

trabalhos dos meninos, mas não tinha, assim, uma sistematização, então este ano a gente está fazendo assim, terminou de trabalhar uma fala, um tema, faz uma avaliação, porque os próprios alunos vão sentir a necessidade de estudar, estão sendo cobrados, também as atividades que eles levam pra casa, quando volte que o professor veja, que olhe, que corrija, eu acho muito importante essa cobrança mesmo, porque se não existir, que escola é essa que o aluno vai assistir aula vai pra casa e pronto. O aluno não vai ter o estímulo pra estudar, porque a escola não cobra, tem que acompanhar. E o acompanhamento tem que ser através de avaliações constantes (Beatriz).

O encaminhamento se propõe a uma clarificação das regras do jogo, e “adotar uma maneira diferente de pensar sobre os problemas da ação coletiva, as resistências à mudança, os conflitos de poder, não considerando as características contextuais de uma organização como variáveis que determinam sua estrutura, mas como problemas que exigem soluções” (Thurler, 2001, p.197).

3. 7. LUZES E SOMBRAS

A equipe escolar vem fazendo um esforço no sentido de assegurar aprendizagem de todos. Apesar do pouco tempo da mudança em estudo é possível perceber alguns avanços: muitos alunos das turmas de progressão já foram enturmados no seu grupo de idade e outros vêm se aproximando. O grupo de crianças que entrou na escola aos seis anos “dos que começaram aqui, aos seis anos, temos 21 alunos. Desses, 20 já estão lendo bem fluentemente, apenas uma criança apresenta dificuldades que a gente tá acompanhando. Então eu acho isso muito importante, começaram aqui em dois anos se alfabetizaram sem reprovação.

Em relação ao desenvolvimento dos educandos, especialmente nas turmas do 3º ciclo, como observa o professor Felipe: “pelos perguntas, pelos questionamentos que os alunos estão levantando, a gente começa a perceber que eles estão desenvolvendo um bom senso crítico”. Esse desenvolvimento é também percebido uma mãe “ela [filha] se desenvolveu muito, muito, em todos os sentidos na área do aprendizado dela: é mais dedicada, mais crítica, mais participativa, mais observadora” (Yanna). A diretora Beatriz “o desenvolvimento político é excelente, pode conversar com os alunos, que a gente sente a diferença, eles são

questionadores, eles sabem criticar, fazer uma crítica até construtiva mesmo, sinto muito isso nas turmas”. Porém considera que o desenvolvimento cognitivo precisa avançar

Verifico algumas dificuldades assim na questão da aprendizagem, de pedir o aluno pra produzir um texto e o texto está excelente no sentido da estrutura, mas que tem muitos erros ortográficos, para um aluno de 13 anos, 14 anos do 2º ano do 3º ciclo, então aí eu sinto que está precisando de um acompanhamento melhor neste sentido, que não vai adiantar a gente formar um pensamento crítico, saber tudo sobre a realidade social, se ele não sabe produzir um texto, ortograficamente, correto.

Entretanto a escola enfrenta problemas na fase inicial não assegurando a infra-estrutura necessária e as condições internas

Todas as pessoas, meus colegas e minhas colegas gostam muito desse sistema, mas o que nós comentamos na sala dos professores, nos grupinhos, é a questão da pobreza da escola, da falta de recursos, porque o sistema em ciclos, necessita de muito material didático, a gente não pode se prender a um único livro didático, nós não podemos abolir o livro, é importantíssimo, mas não podemos nos prender a um só. Então, os alunos precisam de vasto material pra pesquisar, precisam de biblioteca, computadores e outros, mas até agora a escola só tem as salas (Felipe).

Antes com a Maria José Viana isso aqui era um paraíso, pelo menos uma promessa, porque o que foi prometido nessa escola e o que o que Marizete dizia que estava g-a-r-a-n-t-i-d-o, a-s-s-e-g-u-r-a-d-o, a gente não viu nada disso. Uma das coisas era investir mais nas relações e outras questões. Como formar um sujeito crítico, cidadão se a gente não vive essa condição. Fica na picuinha, no pessoal, aí é complicado. (Liana)

Para os professores e professoras participar desse processo de implantação e implementação dos ciclos de formação tem contribuído para alargar sua visão da educação e modificar sua prática docente numa outra perspectiva, para além da prática tradicional.

Uma coisa eu digo... Ainda que acabasse, vamos supor, esta escola não vai mais trabalhar com a questão de ciclo, mas com certeza eu não vou ser a mesma professora, nessa questão do tradicional. Muita coisa, assim, abriu a cabeça da gente... e ainda que volte a trabalhar com seriação, muita coisa eu vou continuar fazendo assim como a gente vem trabalhando. (Thaís).

Na fala da professora fica claro que independente das definições de governo ou de Estado a sua prática em sala de aula já não será a mesma, e acrescenta:

A minha postura mudou até noutra escola que trabalho que não é por ciclo, embora ela trabalhe na linha construtivista, mas mesmo assim, muita coisa que a gente trabalha, estuda aqui, eu levo pra prática de lá da minha sala de aula e tem dado certo, claro com adequações. (...) E, eu trabalho essa questão da discussão, da problematização, da reflexão, de levar uma problemática pra sala de aula e ver de que forma a gente poderia resolver, discutindo, refletindo, buscando soluções.(Thaís)

Isto porque como diz Arroyo (1999, p. 161) “participar desse processo é formador, é ressignificar pensamentos, valores, sentimentos, imaginários, auto-imagens. É redefinir competências, práticas, capacidade de fazer escolhas. É encontrar outro sentido para o próprio ofício e a própria existência humana”.

A professora Cinthia mostra que não é só o aluno que aprende, mas também o professor aprende enquanto ensina.

...você acaba aprendendo com o seu aluno, porque o professor aprende como o aluno, sai do seu mundinho pra o mundo do outro, não é só a experiência do aluno que aprende, o professor também aprende muito, e tem que estudar é muito mesmo, procurar texto, a pesquisa constante do professor num vai dar um texto por dar ele tem que pesquisar, vai num livro, vai noutro, vai na Internet, muitas vezes a gente nota a colega na Internet, pra dar conta da fala e disso fazem atividades com que o conteúdo esteja ligado aquela fala.(Cinthia)

Na escola em construção, o professor é desafiado a buscar, a pesquisar, no entendimento de que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Entretanto, nem todos aceitam e ou acreditam no projeto. Alguns professores e professoras resistem. Para a professora Liana, muitos já chegaram “desencantados” outros “ainda não foram assim, conquistados pela proposta, mas a maioria está em processo sim”. Segundo a professora Thaís “eu acredito, assim, que seja até uma acomodação, as pessoas não querem sair daquele cantinho, é muito cômodo fazer, preparar a sua aulinha e acabou. E aí resistem... porque toda mudança requer o que? Requer sacrifício mesmo, estudo e trabalho, diversificar sua prática, a sua postura em sala de aula, trazer novidades, sair mesmo da mesmice”. Entretanto, nos vários contatos, nas reuniões foi ficando claro. De acordo com a

coordenadora Ana Luiza “num é mais aquela questão de não querer trabalhar dessa forma, porque a gente tá tentando. Nos departamentos a gente senta, elabora o planejamento juntas, e, assim, uma melhorar com a outra. Eu vejo que elas conseguem encontrar bem os elementos presentes naquela fala, conseguem fazer a problematização, já estão bem além. Eu acho que ainda é a questão do trabalho que dá e não só por falta de comprometimento do professor, talvez seja pela vida de cada um também”.

Inovar nos tempos atuais (...)
é uma autêntica aventura,
uma apaixonante viagem marcada por dificuldades,
paradoxos e contradições,
mas também por possibilidades e satisfações.

Carbonell

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

O meu objetivo neste estudo é muito mais abrir a discussão sobre os Ciclos de Formação e suas possibilidades de inovar e mudar a escola de ensino fundamental do que concluí-la. Acredito ser esta a minha possibilidade e a melhor contribuição que poderia oferecer com este trabalho para quem esteja interessado na (re)construção da escola pública, democrática, de qualidade que assegure a todos o direito de aprender.

A análise do objeto estudado a partir da visão dos sujeitos envolvidos no ato educativo no seu acontecendo, leva-se a pontuar algumas questões: a) a dificuldade de se estudar processos dinâmicos e extremamente complexos como é o caso da escola, especialmente o projeto escolar por Ciclos de Formação, visto que a realidade não é fixa; b) o tempo transcorrido desde a idéia da pesquisa, sua realização e a apresentação deste texto expressa momentos distintos, que não constam no estudo; c) a história da escola em construção está repleta de mudanças e a imagem captada por esta pesquisadora e pelos sujeitos da pesquisa no período do trabalho de campo, certamente sofreu transformações.

Possivelmente, a realidade que represento, aqui, já é passado, porque como diz o professor Felipe “não estamos numa escola acabada, nós estamos construindo uma escola, de acordo com a comunidade, então como não é uma coisa acabada, estamos sempre fazendo as adaptações necessárias, os ajustes estão sendo feitos, estamos fazendo à medida que surgem as dificuldades”. Com isto, não pretendo justificar as falhas e ou imperfeições que possam permear este trabalho, mas tão somente considerar a dinâmica de um conhecimento que se constrói.

Feitas essas considerações, convém realçar também que a compreensão teórica que orienta este estudo é situada, demarcada, em meio às concepções que permeiam as atuais propostas mundiais de educação escolar. Para tanto, procuro situar que apesar da existência de inúmeras propostas inovadoras, com diferentes nuances é possível categorizá-las em dois grupos: as que representam o desdobramento da escola do trabalho, que se inspira no pensamento socialista marxista da educação, comprometidas com a emancipação humana e as que representam o desdobramento do velho liberalismo burguês com ações conhecidas

como neoliberais, que visam à adequação das instituições às necessidades de mercado. Nesta última concepção a escola sofre de um problema de gerenciamento, necessitando otimizar recursos e precisa inovar, mudar para modernizar-se e adequar-se para tornar-se mais competitiva⁴⁹.

A orientação teórica seguida vincula-se à primeira perspectiva que reafirma seus compromissos com a formação integral do ser humano e busca nas práticas sociais seu conteúdo e sua função social na transformação das práticas excludentes em práticas inclusivas, humanizadoras e instigadoras do conhecimento formal, do trabalho coletivo e participativo.

Nesse sentido, a inovação objetiva a melhoria qualitativa dos processos, produz elementos de rupturas e busca transformar idéias e práticas, instituindo um novo equilíbrio, orientado por determinadas concepções e objetivos da escola e da educação. A inovação em análise situa-se em pelo menos dois planos da realidade em conexão com dois campos de conhecimento, que se referem à conceitualização e à sua aplicação na prática. Se os sujeitos que dão vida ao projeto escolar da inovação não consideram tais conexões, ao defini-las na prática, surgem imprecisões, confundem-se fatores implícitos que esses conceitos contêm e acabam afetando o processo de mudança, a organização e a prática escolar, como se observa no caso em estudo.

Da análise das diferentes falas infere-se que a interpretação e o valor atribuído ao projeto escolar não é unânime. Todavia, se houvesse unanimidade pressupunha considerar que a realidade pode ser homogênea e também não levar em conta que os significados sobre a experiência carecem de um longo caminho para serem compartilhados.

O estudo deixa claro o fértil esforço coletivo de construção de uma escola, cheia de controvérsias naturalmente, mas preñe de iniciativas capazes de delinear uma nova maneira de pensar e de fazer a educação para todos. Ganha corpo, na prática da escola, aparentemente, confusa, desordenada para um observador desatento às tramas cotidianas, um movimento das diretoras, coordenadoras pedagógicas e de um grupo significativo de professores, em relação à

⁴⁹ Ver 1º e 2º capítulo

responsabilidade social com a aprendizagem de todos os alunos. Somam-se esforços em direção a um atendimento mais digno dos educandos.

Vários educadores já despertaram para os princípios de inclusão social e da construção da cidadania, outros estão a caminho, que se expressa através das mais diversas atividades levadas a efeito na escola. Coletivamente, empenham-se em atingir a meta da aprendizagem de todos sem retenção, que todos progridam, criando condições para que os educandos atinjam os objetivos definidos para os diversos componentes curriculares que integram o processo ensino e aprendizagem.

Contudo, o estudo também revela que os processos de transição de uma escola instituída para uma escola instituinte não é tarefa fácil, porque não basta a vontade, o desejo, visto que o “modelo” instituído está profundamente arraigado nas mentalidades dos sujeitos envolvidos, sendo necessário, muitas vezes, desconstruir o já construído.

A mudança educativa que vem sendo implementada expressa avanços e também impasses que limitam ou dificultam a institucionalização do projeto escolar por Ciclos de Formação.

Nesse processo, a escola tem evoluído principalmente em relação à severidade atribuída à avaliação pela escola tradicional seriada. Percebe-se a diminuição do caráter punitivo dado ao desempenho dos alunos e a substituição dos procedimentos mais formais como a prova por outros instrumentos avaliativos a exemplo de pesquisa, de relatório descritivo e organização de dossiês dos alunos. Compreendo que se trata de avanços importantes uma vez que não é fácil fazer desaparecer de imediato o caráter punitivo e classificatório do sistema anterior, mesmo porque este ainda é praticado pela maioria das escolas. Além disso, os valores da sociedade reforçam a seletividade em nome da eficiência e competitividade

Contudo, trata-se de transformações iniciais que devem ser intensificadas, ampliadas e melhor trabalhadas pelo coletivo da escola. Por certo, faz-se necessário aprofundar entendimento sobre o processo avaliativo contínuo, diagnóstico e formativo para a definição de critérios e adoção de procedimentos que possibilitem a avaliação do conhecimento dos alunos e de seu uso social de acordo com os princípios do projeto escolar por Ciclos de Formação. Por outro lado, a definição de

critérios para avaliar a aprendizagem dos alunos requer que se estabeleçam parâmetros que apontem as competências cognitivas a serem desenvolvidas pelos alunos, em cada ciclo.

Entretanto o processo de inovação não é simples. A criação e a implantação de inovações educativas significam aperfeiçoar os modos de trabalho dos profissionais da escola, principalmente dos professores. Processo que envolve mudanças dos conhecimentos, habilidades e atitudes desses profissionais, não sendo pela simples apresentação das inovações que elas serão aceitas e assimiladas. Antigas práticas encontram-se firmemente estabelecidas sobre bases cognitivas e emocionais.

As dificuldades de determinados professores em mudar não se relacionam somente com as resistências em mudar as atitudes, mas em integrar novas formas cognitivas, muitas vezes em virtude da maneira como os novos conhecimentos lhes são apresentados. A resistência à mudança pode ser compreendida pelas suas exigências quanto ao desempenho profissional dos docentes. A passagem para uma nova maneira de trabalhar os conteúdos representava para o docente desestruturar todo arranjo social construído. Além disso, as maiores dificuldades para os professores assumirem a proposta estão ligadas ao caráter da proposta que traz em si exigências que estão além das possibilidades dadas pelos próprios limites da formação, bem como pelos limites das condições de trabalho.

Evidências também apontam problemas, limites, relativos às condições para efetivação da proposta e à cultura pedagógica dos envolvidos e também dos que pensam a política.

O projeto escolar por ciclos de formação que transita na fase de aplicação e busca se institucionalizar vive momentos cruciais, em razão do modo como a mudança vem se dando. As dificuldades sentidas pelos sujeitos envolvidos estão a exigir o repensar de algumas questões que são indispensáveis à institucionalização da mudança. É indispensável que a SEE apóie a escola não só tecnicamente, mas assegure meios e recursos necessários.

Embora muitas das mudanças estejam no âmbito da escola, isto não exime a SEE da responsabilidade que lhe cabe. Uma inovação educativa não pode ser concebida de forma isolada. É preciso que ela não se restrinja às experiências

pontuais em algumas escolas, mas que se constitua numa política, para que possa facilitar a comunicação entre várias escolas. Por outro lado, para a consolidação de projetos escolares inovadores, é importante que as gestões da rede escolar atribuam aos Ciclos de Formação, visto que “sempre que o propósito da organização em ciclos não ocupa um lugar central nas políticas de educação, ele perde em parte a sua condição potencial de desafiar as velhas estruturas excludentes e toca apenas de maneira superficial na cultura escolar” (Barretto e Sousa, 2004, p. 45).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. A. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA JUNIOR, C. A. **Formação do Educador e Avaliação Educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico**. São Paulo: UNESP, 1999.

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N. et GARCIA, R. L. O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ARROYO, Miguel. G. Qualidade na Educação. In: **Paixão de Aprender** nº 9. Porto Alegre: SMED, 1995.

_____. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. In: **Educação & Sociedade**. nº 68. dez. 1999.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Prefácio. In: MOLL, Jaqueline (org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

AZEVEDO, José Clovis de. Contexto neoliberal e a mercoescola. In: **Paixão de Aprender**, nº 9. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1995.

_____. Escola cidadã: construção coletiva e participação popular. Não publicado. 1998.

BARRETO, Elba S. S. et MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, nov /1999.

_____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, Phillippe. **Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. et SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. In: **Educação e Pesquisa** v. 30 n.1. São Paulo: USP, jan./abr. 2004.

CAMINI, Lucia (coord) e outros. **Educação pública de qualidade Social: conquistas e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CANÁRIO, Rui. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA JUNIOR, M.A. **Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico**. V.3. São Paulo: ENESP, 1999.

_____. Parar de transformar crianças e adolescentes em alunos. In: **Folha de Paulo**. 29/07/2003.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMINI, Lucia (coord) e outros. **Educação pública de qualidade Social: conquistas e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARCANHOLO, M. D. **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 1998.

CAVACO, M^a. Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. Porto – Portugal: Porto editora, 1995.

CAVALCANTE, M. S. A. O. **Ensino de Qualidade e Cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: 2002. Tese de Doutorado.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CORTELLA, M.S. **A escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.

CUNHA, E. R. **As representações de professores dos Ciclos de Formação sobre a avaliação da aprendizagem e suas práticas – o resgate da responsabilidade social do professores**. www.ccsa.ufrn.br/anais/GT_02.htm - 75k. Capturado em 06/03/03.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 3^a ed. Campinas- SP: Papyrus, 1996.

_____. Sobre progressão continuada. In: **Jornal do alfabetizador**. Ano X. nº 57, 2003.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990.

FÁVERO, O. (org). **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas Sp: Autores Associados, 2001.

- FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: UNESP, 1997
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____, **Pedagogia da autonomia**. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____, **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____, Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. São Paulo: Vozes, 1998.
- FURLAN, M. e HARGREAVES, A. **A Escola como organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GADOTTI, M. e Romão, J. E. (org). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GENTILI, Pablo. A. A. Educar para o desemprego: a desintegração de promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis- RJ: Vozes, 1998.
- _____. (org). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- _____. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A. et SILVA, T. T. (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GÓMEZ, A. I. P. Ensino para a Compreensão. In: SACRISTÁN, J.G. e GOMÉZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HARGREAVES, Andy et al. **Aprendendo a Mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002
- HERNÁNDEZ, Fernando et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problemas da inovação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

JANSON, M. C. Complexos Temáticos e Conceitos. In: **Cadernos Pedagógicos nº 19**. Secretaria Municipal de Porto Alegre, 1999.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação: uma proposta político-pedagógica transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: GEDH, 2002.

LIMA, Bruno. Universidade rejeita modelo do PSDB em São Paulo. In: **Folha de São Paulo**, 02/01/2003.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em Ciclos: ainda um desafio para os Sistemas de Ensino. In: FRANCO, C. (org). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARCHESI, A. e MARTÍN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARQUES, A. F. **O professor e as inovações no cotidiano escolar**. São Paulo: PUC, 1993 (dissertação de mestrado).

MATOS VILAR, A. **Inovação e Mudança na reforma educativa**. Rio Tinto-Portugal: Ed. ASA. 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Toda criança aprendendo**. Brasília, jun. 2003.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

MOLL, Jaqueline et al. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAES, M. Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 4ª ed. Campinas-São Paulo: Papirus, 1997.

NÓVOA, Antonio. (org). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto-Portugal: Porto editora, 1995.

OLIVEIRA. M.A. **Religião e construtivismo**. Maceió: EDUFAL, 1998

OLIVEIRA, N. C. M. **A política educacional no cotidiano escolar: um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém-PA.** www.anped.org.br/trabtit1.htm - 97k . 2002.

PERRENOUD, Phillippe. **Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ROCHA, Silvio. (org). **Ciclo de Formação: proposta político pedagógica da escola cidadã**. Cadernos Pedagógicos 9. Porto Alegre: SMED, abr/ 1999.

SACRISTÁN, J. G. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (org). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. NÓVOA, Antonio. (org). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto-Portugal: Porto editora, 1995.

_____. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T.T. e GENTILI, P. (orgs). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SADER, Eder. **Anjo torto**. São Paulo: brasiliense, 1995.

SANTIAGO, M. E. **Escola Pública de 1º Grau: da compreensão à intervenção**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990.

_____. Projeto pedagógico da escola: uma contribuição ao planejamento escolar. In: Revista de administração educacional. v.1 nº 1. jul/dez, 1997

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Político pedagógica da Escola Democrática estruturada por Ciclos de Formação**. Maceió; 2001, np.

_____. Projeto Político-pedagógico da escola Rosalva Pereira Viana (versão preliminar), 2003 (mimeo).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Ciclo de Formação: proposta político pedagógica da escola cidadã.** Cadernos Pedagógicos 9. Porto Alegre: abr/ 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Ciclos.** Regimento em ação. Abr/1992.

SILVA, T. T. et GENTILI (org). **Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional.** Brasília: CNTE, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. A educação escola no Brasil. In: PEREIRA, L. et FORACCHI, M.M. **Educação e Sociedade.** São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

THULER, M. G. **Inovar no interior da escola.** Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais? In: **Pátio.** Ano V nº 17 mai/jun. 2001

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão. **Cultura e Educação nas Alagoas: história, histórias.** Maceió: EDUFAL, 1996.

_____. **A propósito dos textos didáticos na prática escolar: uma abordagem sociopolítica da ação docente.** Maceió-São Paulo: Catavento, 1999.

VIGOTSKI. L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WALLON, Henri. In: WEREBE, M. J. e NADEL-BRULFERT, J. (org). Henri Wallon: psicologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. Nº 52. São Paulo: Ática, 1986.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e método.** 2ª ed. Porto Alegre: Bookmam, 2001.

ANEXOS

IRAILDE CORREIA DE SOUZA OLIVEIRA

**INOVAÇÃO E MUDANÇA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CICLOS DE
FORMAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL –
UM ESTUDO DE CASO**

Maceió, setembro de 2004.