



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**CICLOS DE FORMAÇÃO: CONCEPÇÕES E
ENTENDIMENTOS DOS EDUCADORES DA ESCOLA
M. E. F. AMÂNDIO ARAÚJO**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Silvana Maria Giacomini Valle

**Constantina, RS, Brasil
2009**

**CICLOS DE FORMAÇÃO: CONCEPÇÕES E
ENTENDIMENTOS DOS EDUCADORES DA ESCOLA M. E.F.
AMÂNDIO ARAÚJO**

**Elaborada por
Silvana Maria Giacomini Valle**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientadora: Prof^a Me. Cristiane Ludwig

**Constantina, RS, Brasil
2009**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**CICLOS DE FORMAÇÃO: CONCEPÇÕES E ENTENDIMENTOS DOS
EDUCADORES DA ESCOLA M. E. F. AMÂNDIO ARAÚJO**

elaborada por
Silvana Maria Giacomini Valle

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Cristiane Ludwig – Profª Me. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

Maiane Liana Hatschbach Ourique – Profª Me. (UFSM)

Tatiana Valéria Trevisan – Profª Me. (FAMES)

Santa Maria, 07 de agosto de 2009.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

CICLOS DE FORMAÇÃO: CONCEPÇÕES E ENTENDIMENTOS DOS EDUCADORES DA ESCOLA M. E. F. AMÂNDIO ARAÚJO

AUTORA: Silvana Maria Giacomini Valle

ORIENTADORA: Cristiane Ludwig

Data e Local da Defesa: Constantina/RS, 07 de agosto de 2009.

Neste trabalho de pesquisa, buscamos elementos para refletir as concepções e entendimentos dos educadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Amândio Araújo, de Constantina, acerca da transição do modelo seriado para uma organização escolar em Ciclos de Formação, vivenciada no ano de 2001. Para encaminhamento da pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa, por intermédio do questionário direcionado aos educadores, que participaram do processo de transição série-ciclo e atuam, ainda hoje, na escola, bem como o diálogo junto à direção e coordenação da escola sobre a organização pedagógica dessa instituição. Além disso, buscamos, em parceria com a Secretaria de Educação, compreender o processo de implantação da Proposta de Escola Cidadã na rede, especificamente a implantação dos Ciclos de Formação na escola investigada, no que se refere aos elementos que constituem a proposta: agrupamento por idade, a metodologia de tema gerador, oficinas de aprendizagem, Sala de Recursos e avaliação emancipatória. A centralidade do trabalho volta-se para o entendimento teórico da proposta de Ciclos de Formação, enfocando o que representou para os educadores da escola essa “nova proposta”. Percebemos que os Ciclos de Formação apresentam-se como uma alternativa curricular que se aproxima do perfil da sociedade atual, pois valoriza as experiências de vida dos alunos e a participação da comunidade escolar. Nesse sentido, constatamos que os elementos fundamentais para a concretização e efetivação da proposta abarcam a formação continuada, planejamentos coletivos, participação da comunidade e a aproximação maior da família na escola.

Palavras-Chave: Educação. Ciclo de Formação. Gestão Educacional.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

CICLOS DE FORMAÇÃO: CONCEPÇÕES E ENTENDIMENTOS DOS EDUCADORES DA ESCOLA M. E. F. AMÂNDIO ARAÚJO

CYCLE TRAINING: CONCEPTIONS AND UNDERSTANDINGS OF EDUCATORS
FROM SCHOOL M. E. F. AMANDIO ARAUJO

AUTHOR: Silvana Maria Giacomini Valle

ADVISER: Cristiane Ludwig

Data e Local da Defesa: Constantina/RS, 07 de agosto de 2009.

In this research work, we sought evidence to reflect the concepts and understandings of teachers in the School Hall School of Constantina Araújo Amândio about the transition to a serial model of school organization in the training course, experienced in 2001. For routing the search using a qualitative approach, through the questionnaire directed to educators who participated in the process of transition series-act cycle and still in school, as well as dialogue with the direction and coordination of the school on the organization of the educational institution . In addition, we seek, in partnership with the Department of Education, understand the process of implementation of the proposed Public School in the network, specifically the implementation of the training courses at the school investigated, regarding the elements that constitute it: grouping by age, the methodology of theme generator, workshops for learning, Room Resources and emancipatory evaluation. The centrality of work around for the theoretical understanding of the proposed training courses, focusing on what was for educators from school this "new proposal". I noticed that the training is presented as an alternative curriculum that approximates the profile of the current society, as the experience of life and participation of pupils of the school community. Accordingly, we see that the key elements for the implementation and effectiveness of the proposal to cover continuing education, planning groups, community participation and bringing more of the family in school.

Keywords: Education. Cycle Training. Educational Management.

À Luiza e ao Luiz Antônio, meus
filhos; ao meu esposo, Aluisio, e a
minha mãe, Izolda, pelo amor, carinho
e apoio na realização deste trabalho.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	08
2 UM OLHAR SOBRE A PROPOSTA DE CICLOS DE FORMAÇÃO.....	11
2.1 Apresentando a proposta de Ciclos de Formação.....	11
2.1.1 A construção da Escola Cidadã: Uma proposta desafiadora.....	13
2.2 Ciclos de Formação: Redimensionando a ação educativa.....	17
2.2.1 Primeiro Ciclo.....	17
2.2.2 Segundo Ciclo.....	18
2.2.3 Terceiro Ciclo.....	18
2.3 A Constituição das turmas considerando as fases de desenvolvimento.....	19
2.4 A opção curricular por Tema Gerador.....	25
2.5 As Oficinas de Aprendizagem e a Sala de Recursos.....	30
2.6 A avaliação numa perspectiva emancipatória.....	32
3 PELOS CAMINHOS DA PESQUISA.....	34
4 CICLOS DE FORMAÇÃO: DIÁLOGOS E ENTENDIMENTOS.....	35
4.1 Transição Série-Ciclos De Formação: Concepções e entendimentos dos educadores da Escola M. E. F. Amândio Araújo.....	36
4.1.1 Quanto à participação no processo de implantação da proposta de Ciclos de Formação e o envolvimento nos debates.....	36
4.1.2 Quanto a Formação Continuada e aos encontros de estudos e discussões a cerca da proposta.....	38
4.1.3 Quanto às mudanças significativas ocorridas.....	40
4.1.4 Aspectos destacados como positivos na execução da proposta.....	41
4.1.5 Quanto aos conflitos gerados pela proposta.....	43
4.1.6 Quanto a maneira como se sente trabalhando nessa escola.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS	50
ANEXOS.....	54

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar a sistematização deste trabalho monográfico, buscamos nas palavras do educador Mário Osório Marques, revelar o que significa o ato de ler. Para ele, “ler é descortinar muitas leituras possíveis, é dilatar os horizontes das próprias percepções, horizontes dos muitos mundos à inventividade criativa.” (MARQUES, 2001, p. 10).

Durante todo o curso tivemos a oportunidade de realizar muitas leituras e também de expressar, por meio da escrita, nosso entendimento e concepções, bem como externar nossas opiniões, dúvidas e frustrações. Frente à diversidade dos temas e das discussões realizadas, estamos agora apresentando a pesquisa que nos propomos realizar.

Nossa pesquisa tem por objetivo central analisar as concepções e entendimentos teóricos da Proposta de Ciclos de Formação construída pelos educadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Amândio Araújo, de Constantina. Além disso, objetiva de maneira específica: identificar e compreender os fatores determinantes no processo de implementação da proposta de Ciclos de Formação; verificar as mudanças significativas ocorridas na organização curricular da escola e suas implicações; entender a concepção dos educadores frente à opção metodológica por Tema Gerador utilizada na proposta de Ciclos de Formação.

Para proporcionar uma visão panorâmica do assunto, estruturamos a pesquisa em três capítulos. No primeiro capítulo abordamos a caminhada realizada na Rede Municipal de Ensino na implantação da Proposta Pedagógica da Escola Cidadã, enfocando a implantação da modalidade de Ciclos de Formação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Amândio Araújo, segundo informações obtidas junto à Escola e à Secretaria Municipal de Educação.

A proposta de Escola Cidadã busca construir caminhos que visualizem uma escola engajada com a sociedade. A construção de um sistema educacional inclusivo exige o envolvimento de todos - professores, alunos, funcionários, comunidade - nas reflexões sobre as necessidades sociais e sobre os objetos a serem alcançados por meio da ação educacional.

Amparados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que aponta para alguns avanços, no que se refere à flexibilização dos

mecanismos de organização escolar da educação básica, artigo 23, é que a escola passa a ser organizar em **Ciclos de Formação**.

Nos Ciclos de Formação busca-se superar a ideia de que o aluno deva integrar-se na escola e que deva ultrapassar as barreiras dos conteúdos, da nota, das normas dos professores, para incorporar a visão de que ele é um dos sujeitos do espaço escolar, que possui conhecimentos e que é capaz de construir conhecimentos. Nesse sentido, o papel do educador é promover o diálogo entre o conhecimento do aluno e o conhecimento científico historicamente sistematizado pela humanidade. Dessa forma, consideram-se significativos os diferentes ciclos de desenvolvimento do ser humano.

A fundamentação teórica da proposta de Ciclos de Formação será descrita e analisada no segundo capítulo. A questão das idades e das diferentes fases de desenvolvimento do ser humano é entendida, em cada ciclo, como processos de construção de aprendizagens distintos.

Na faixa etária dos 6 aos 14 anos, consideram-se três momentos na vida do aluno: **a infância** (6, 7 e 8 anos) - processo básico de alfabetização; **a pré-adolescência** (9,10 e 11 anos), ciclo onde o enfoque é em relação ao conhecimento sistematizado e para a transição entre o processo inicial de alfabetização e o aprofundamento das áreas do conhecimento, que se dá na fase da **adolescência** (12,13 e 14 anos), que corresponde ao último ciclo. Esses três momentos serão analisados no corpo do trabalho.

A opção metodológica por Tema Gerador, levantado a partir da pesquisa participante das falas coletadas junto aos alunos ou à comunidade, que norteia os conteúdos que serão desenvolvidos em cada ciclo, o processo avaliativo da escola, as oficinas de aprendizagem, a SARE - Sala de Recursos e apoio educativo -, serão abordados nesse capítulo.

No terceiro capítulo procuramos explicitar as concepções e entendimentos que os educadores da escola trazem em relação à transição da modalidade série para Ciclos de Formação. A mudança proposta na organização escolar passa pelo comprometimento dos educandos, da comunidade escolar e dos educadores. Trabalhar numa perspectiva de educação que concebe a aprendizagem não como transmissão de conteúdos, mas como um acontecimento temporal, requer muito estudo e comprometimento com a função docente.

Nessa direção, olhamos a proposta de Ciclos de Formação e seus elementos constituintes, focando para o entendimento dos professores da escola investigada, acerca das mudanças ocorridas nesse processo de transição série-ciclo.

2 UM OLHAR SOBRE A PROPOSTA DE CICLOS DE FORMAÇÃO

2.1 Apresentando a proposta de Ciclos de Formação

A estrutura escolar da educação básica em nível mundial, de uma maneira geral vem sendo alvo de reflexões, discussões e críticas. Por iniciativa da UNESCO, a questão da educação começou a ser discutida de uma maneira mais enfática a partir da década de 90, do século passado, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia. Daquele encontro resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

O Brasil, diante dos compromissos assumidos internacionalmente, elaborou, através do MEC, o Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), cuja meta era promover o aumento da qualidade do ensino fundamental. O Plano, em consonância com o que estabelecia a Constituição de 1988, afirma a obrigação de o Estado elaborar parâmetros no campo curricular para orientar as ações educativas respaldadas nos ideais democráticos e a busca da melhoria do ensino nas escolas brasileiras. Dentre as ações previstas, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, não implementados em todas as escolas e, podemos dizer, esquecidos atualmente. Predomina no contexto educacional a reivindicação da pluralidade como possibilidade pedagógica de integração dos sujeitos no âmbito escolar.

Não se pode ignorar o fato de que na década de 90 foram concentradas forças nas ações de universalização do acesso ao ensino fundamental, o que garantiu um aumento significativo de alunos nas escolas. No que se refere à oferta de vagas no ensino público de nosso país, não se pode negar que as políticas públicas e os modelos de gestão educacional, implantados nas esferas federal, estadual e municipal, são louváveis nesse sentido. Mas ainda temos muitas crianças, jovens e adultos que não frequentam a escola, seja em nível básico ou superior.

Para Libâneo (2008), o ensino público de qualidade é um desafio fundamental. Há um claro reconhecimento a nível mundial e social da importância

para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento da economia e para o desenvolvimento técnico-científico, o que tem produzido reformas e implantação de políticas educacionais em vários países. Nesse século, no entanto, o desafio é outro: os alunos estão na escola, mas aprendendo de forma insatisfatória, segundo apontam os resultados de provas e testes aplicados. Segundo a OCDE¹, os alunos brasileiros são considerados analfabetos funcionais, que decifram códigos e números, mas apresentam dificuldades no que tange à interpretação, formulação de hipóteses e argumentação. Buscamos em Libâneo complementar essa idéia:

Devemos inferir, portanto que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção do mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino (LIBÂNEO, 2008, p. 118-119).

Diante disso, cabe aos gestores em educação buscar alternativas para a melhoria da educação. Porém, para que isso possa acontecer, a escola é convidada a se estruturar de forma a proporcionar as condições para que alunos, professores, trabalhadores da área e a comunidade busquem, conjuntamente, traçar ações e estratégias para viabilizar as mudanças necessárias.

Nossa pesquisa se propõe analisar uma proposta de educação, organizada em Ciclos de Formação, que foi implementada no município de Constantina e que vem sendo discutida e ampliada a cada ano. A organização do processo educativo em Ciclos de Formação está prevista no artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/96), permitindo inovações na estrutura curricular do Ensino Fundamental, ao flexibilizar sua organização. Cabe ressaltar que várias escolas, antes mesmo da promulgação da LDB, adotavam o regime de Ciclos, substituindo o seriado. Os Ciclos de Formação, que recebem algumas variações na terminologia, constituem-se em um projeto de educação desafiador, que requer desprendimento e vontade de inovar, sendo considerado uma alternativa educacional para a organização do Ensino Fundamental. Os Ciclos consideram

¹ A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado. Tem sua sede em Paris, França. Na OCDE, os representantes dos países membros se reúnem para trocar informações e definir políticas com o objetivo de maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros.

importantes as fases de formação do desenvolvimento humano para o trabalho com o conhecimento formal na escola (KRUG, 2001).

A proposta fundamenta-se na visão de que o ser humano se desenvolve em sua totalidade em suas múltiplas dimensões, em diferentes tempos, espaços e ritmos, com tempos mais longos que o tradicional, observado no sistema seriado. A aprendizagem e o desenvolvimento são processos contínuos, cabendo à escola dar condições de atender às diferentes necessidades e às possibilidades referentes a cada aluno (Prefeitura Municipal de Chapecó, 2000).

É desafio da proposta de Ciclos de Formação trabalhar o conhecimento global, com suas múltiplas dimensões, conjugando o aprender a aprender e aprender a viver, considerando no processo educativo a prática social dos sujeitos. Prioriza-se uma formação totalizadora que incorpora atividades intelectuais, manuais, corpóreas, sociais e afetivas no cotidiano pedagógico (Prefeitura Municipal de Ipatinga, 2001).

Dentre as propostas existentes nos municípios e alguns Estados, encontramos algumas diferenças na organização dos ciclos quanto ao número e anos de cada um. Neste trabalho, enfocaremos a organização em três ciclos, de três anos cada, que é a utilizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Amândio Araújo, de Constantina, objeto empírico da pesquisa, e que foi implementada no ano de 2002, após um processo de estudos e encontros que envolveu todos os segmentos da escola: educadores, educandos e famílias.

2.1.1 A construção da Escola Cidadã: Uma proposta desafiadora

No ano de 2001 uma nova equipe assumiu a Secretaria Municipal de Educação de Constantina, com o compromisso de propor alternativas de superação do sistema escolar vigente e construir uma proposta de educação para toda rede municipal, na diretriz da Escola Cidadã, a qual para IPF²:

[...] se assume como centro de direitos e deveres, que encara o ato de ensinar e de aprender como um ato prazeroso, que apresenta como traços principais a alegria, a seriedade na apropriação dos conhecimentos, a solidariedade de classes e a amorosidade, a curiosidade, a pergunta que

² Instituto Paulo Freire= Citação contida nos relatórios da Proposta Política Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Constantina - RS.

esteja voltada para a transformação social, que seja uma escola cuja boniteza se manifeste na possibilidade da formação do sujeito social (Projeto Político-Pedagógico de Constantina).

Na época, a rede contava com 11 (onze) escolas, distribuídas entre a zona urbana e rural, com aproximadamente 130 (cento e trinta) professores. A grande maioria desses professores era contratada temporariamente; e cerca de 1200 (mil e duzentos) alunos matriculados para o ano de 2001. Assim se constituía a rede municipal de educação nessa época. Diante do desafio de construção da Proposta Político-pedagógica, elaboração dos Regimentos Escolares e mudanças significativas no sistema escolar, foi efetuada a contratação de uma assessoria pedagógica, que tinha como meta desencadear um processo de discussão com toda a Rede Municipal e, juntamente com a Secretaria de Educação, sistematizar essas discussões e apontamentos, as quais serviriam de base para a construção da Proposta Político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Constantina, que seria implementada a partir de 2002.

Buscamos em Marques algumas das características que, segundo o autor, são inerentes à Proposta Pedagógica da Escola:

Cabe à proposta pedagógica da escola estabelecer os critérios de seleção/priorização, de ordenação/seriação e da gradualidade dos temas e respectivos conteúdos, para que se façam sistêmicos em a nova totalidade de que passam a participar desde que se integram na dinâmica de um currículo que se quer sensível às dimensões todas da racionalidade plural e que contemple o direito de todos ao alargamento e intencionalidade das aprendizagens necessárias à concidadania responsável (MARQUES, 2000, p. 102).

A preocupação inicial da Secretaria de Educação era contemplar, no Projeto Pedagógico da rede, elementos levantados pela comunidade escolar, ou seja, construir uma proposta que agregasse os desejos dos alunos, dos pais, e a opinião dos professores, primando pela melhoria do ensino nas escolas da Rede Municipal. Todo o processo de discussão e sistematização da Rede deu-se durante o ano de 2001, com o objetivo de projetar a implantação das mudanças para 2002. Foi um ano de trabalho intenso, que desencadeou muitas discussões, debates e divergências de opiniões, mas que culminou com a elaboração dos Regimentos Escolares, que passariam pela apreciação do Conselho Estadual de Educação,

ainda no ano de 2001. As várias etapas dessa construção foram compartilhadas pela Secretaria de Educação, escolas municipais e assessoria pedagógica, organizada da seguinte forma:

- * A assessoria pedagógica organizava e desenvolvia o processo de discussão com os professores, em reuniões sistemáticas, realizadas mensalmente. Nesses encontros, eram proporcionados momentos de estudos coletivos, debates em torno de alguns temas abordados, levantamento de questões para discussão e apontamentos relacionados à “nova” proposta que seria construída.

- * A escola, através dos professores, elaborava uma pesquisa em forma de questionário, que era respondido pelos alunos durante as aulas. Esse questionário continha perguntas referentes aos hábitos do aluno e da família.

- * A Secretaria de Educação reunia os pais nas próprias escolas. Esses encontros tinham como propósito discutir o que os pais pensavam da escola, qual era o papel da escola na educação de seus filhos e o que esperavam dela.

Esses momentos de discussão com a comunidade escolar possibilitaram uma aproximação da Secretaria com os educandos e com suas famílias, criando um laço de responsabilidade e cooperação em relação ao processo de construção conjunta de uma proposta. Através desses encontros, entre as falas dos pais, constatou-se a articulação dos conteúdos escolares à realidade das comunidades. Diante dos elementos apontados pela comunidade escolar promoveu-se a reorganização curricular da Rede, em seus aspectos estrutural, pedagógico e curricular. Dentre essa organização houve a inclusão dos seguintes componentes curriculares:

- * Desenvolvimento Rural e Urbano (DRU): com o objetivo de contemplar conteúdos escolares relacionados à realidade de nosso município, seja da zona rural ou da urbana.

- * Língua Inglesa desde a pré-escola, estendendo-se a todo o Ensino Fundamental, oportunizando um maior conhecimento da língua estrangeira;

- * Filosofia nas séries finais do Ensino Fundamental, constituindo-se numa forma de discussão de questões relacionadas às formas de pensar, agir e refletir sobre questões humanas, sociais e culturais.

Além da inclusão dessas disciplinas, foram redistribuídas as horas/aula semanais de cada componente curricular. Buscou-se, com essas mudanças, a inter-relação entre as áreas do conhecimento e a sociedade, num sentido mais amplo (SMED, 1999). Nesse processo, uma escola localizada em um Bairro carente do

município, na qual a evasão, a baixa frequência e a reprovação eram dispositivos relevantes, passa por uma reorganização curricular. A escola opta pela implantação dos **Ciclos de Formação**, para o Ensino Fundamental em nove anos, em três ciclos de três anos. Tal opção objetiva transformar a escola em um espaço de aprendizagem inclusiva, no sentido de promover uma educação mais voltada ao ser humano.

Em cada Ciclo de Formação existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam o trabalho pedagógico e o caminho percorrido, desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo. A estrutura por ciclos operacionaliza um enfrentamento sério à questão do fracasso escolar, contendo uma perspectiva educacional onde há respeito, entendimento e investigação sobre os processos sócio-cognitivos de produção do conhecimento, pelos quais passa cada um dos educandos (SMED, 1999).

A proposta de Ciclos implementada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Amândio Araújo prevê a utilização da metodologia de Tema Gerador. Nessa perspectiva, não existe um currículo pré-estabelecido, pois quem tem a responsabilidade de “inventar” são os sujeitos do processo. É através das falas coletadas junto aos alunos e à comunidade que se dará à construção das temáticas que definirão conteúdos específicos, dentro das áreas do conhecimento que poderão responder à problemática levantada.

A partir do momento da opção pelos Ciclos de Formação, os professores da Escola realizaram estudos mais pontuais relacionados com a fundamentação teórica da concepção de Ciclos. Além desses estudos, foram feitas visitas a educandários de outros municípios, que eram organizados dessa forma, visando aproximar os professores dessa perspectiva que estariam vivenciando no ano seguinte. Ainda, foram efetuados vários encontros de estudos com a direção e o quadro docente da escola em inovação. Proporcionou-se, também, a esses professores um encontro com profissionais que participaram na construção da proposta “Ciclos de Formação”, de Porto Alegre, RS. Essa interlocução entre docentes com propostas afins contribuiu para o esclarecimento de alguns pontos importantes do processo em andamento na escola.

Um novo modelo de Gestão Educacional estava sendo implementado na rede municipal, especialmente na Escola Amândio Araújo, gerando dúvidas e

questionamentos por parte da comunidade escolar, em especial pelos educadores, responsáveis por conduzir essa proposta.

Repensar a prática pedagógica cotidiana, alicerçando-a com procedimentos e saberes que propiciem a articulação da interdisciplinaridade, a capacidade de atuação em grupo, dominar formas diferentes de planejamento e avaliação são algumas das exigências atribuídas aos professores que atuam nessa proposta. Criar condições para o professor superar a condição de trabalhador isolado, fazendo-o caminhar na constituição de produtor coletivo, o que representa um avanço profissional e político para a categoria (ARROYO, 1996).

Observa-se, na proposta dos Ciclos de Formação, muitos elementos constituintes importantes que a fundamentam, como por exemplo: a questão do agrupamento por idades ou fases de desenvolvimento, a organização curricular por Tema Gerador, a interdisciplinaridade (proposta que vem desafiando muitos educadores), a avaliação. Esses são temas que serão analisados em seguida, com base na bibliografia de vários autores.

2.2 Ciclos de Formação: Redimensionando a ação educativa

A proposta de Ciclos de Formação apresenta-se como uma alternativa ao regime seriado, predominante no sistema escolar brasileiro. Essa alternativa está vinculada a um projeto de educação que garante uma flexibilização dos currículos, articulando-os com as práticas sociais e com o mundo do trabalho, instituindo novas formas de avaliação e de apoio ao educando. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Amândio Araújo organiza-se da seguinte forma em relação aos Ciclos de Formação:

1º ciclo: 6, 7 e 8 anos (fase da infância)

2º ciclo: 9, 10 e 11 anos (fase da pré-adolescência)

3º ciclo: 12,13 e 14 anos (fase da adolescência)

2.2.1 Primeiro ciclo

Nesse ciclo encontram-se os alunos com faixa etária entre 6 e 8 anos, divididos em três anos, que frequentam as aulas no turno da tarde. Trabalham com esses alunos os seguintes profissionais:

Professor-referência: que passa o maior tempo com os alunos, por se tratar da fase da infância e porque a criança necessita do estabelecimento de vínculos mais fortes com uma pessoa específica;

Professor de Educação Física: trabalha 1h45min por semana com cada turma;

Professor de Língua Estrangeira (Inglês): Trabalha 45min semanais na turma.

Professor Itinerante: atua em sala de aula algumas horas por semana, em todas as turmas; é o que coordena, planeja com o professor-referência e com os demais (Educação Física e Inglês). O professor itinerante também atua junto aos alunos que apresentam dificuldades, através de oficinas de aprendizagem.

2.2.2 Segundo ciclo

Esse ciclo reúne os alunos na fase da pré-adolescência: 9 a 11 anos. A organização desse ciclo ocorre da seguinte forma: Os dois primeiros anos do Ciclo são atendidos pelo professor-referência e pelo itinerante. No último ano desse ciclo, por professores das áreas específicas. O professor itinerante atua de forma mais efetiva nos dois primeiros anos, além de auxiliar na realização de oficinas de aprendizagem. As turmas do primeiro e segundo ano contam, ainda, com o professor de Educação Física, que atua dois períodos semanais em cada turma e com o professor de Inglês, que trabalha durante 45 minutos por semana.

O ano final desse ciclo conta com onze disciplinas, trabalhadas pelos professores das áreas específicas - as mesmas do terceiro ciclo. É um período transitório da fase da pré-adolescência para a adolescência. Esse ciclo possibilita a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. Isso justifica a preocupação em aproximar o aluno dessa realidade que vivenciará quando ingressar no 3º ciclo, através do professor das áreas específicas.

2.2.3 Terceiro ciclo

Nesse ciclo encontram-se os alunos de 12 a 14 anos. São adolescentes que se encaminham para os anos finais do Ensino Fundamental. São desenvolvidas 11 disciplinas, onde atuam os professores habilitados para cada uma delas. Nesse

ciclo, o professor trabalha 16 a 18 horas/aula em sala de aula, dependendo da necessidade. As demais horas são destinadas ao planejamento individual e coletivo.

A seguir, apresentamos cada um dos elementos constituintes da proposta.

2.3. A constituição das turmas considerando as fases de desenvolvimento

A proposta dos Ciclos de Formação reconhece a existência de diferentes fases de desenvolvimento vivenciadas pelos alunos: crianças, adolescentes, jovens e adultos, que constroem seu processo de formação a partir da interação histórico-cultural. Por acreditar que o ser humano passa por um processo contínuo de desenvolvimento, o ensino por Ciclos de Formação estrutura-se com base nas fases desse processo. Essa divisão acompanha as características dos alunos de acordo com os estágios de desenvolvimento de Piaget, entendendo que o desenvolvimento precede a aprendizagem (PIEVI, 2000).

Para Krug (2001), o reconhecimento das idades de formação é considerado necessário para que aconteça a aprendizagem na escola, mas não se constitui condição suficiente. Além de reconhecer as idades e as condições de desenvolvimento das crianças e adolescentes a cada idade ou fase de formação, a antropologia cultural dos alunos também contribui para a aprendizagem.

Enquanto professores, pesquisadores ou sujeitos envolvidos e comprometidos com a educação é necessário desvendar a base social, procurando entender como as condições sociais e as interações humanas afetam o pensamento, ou seja, procurar compreender os processos comunicativos e ambientais que medeiam dentre e entre cada processo do desenvolvimento (SMED, 1999).

Buscar as contribuições e o enriquecimento das propostas, sendo elas construtivistas ou sóciointeracionistas pensadas por Vygotsky, Wallon, Piaget e outros, poderá proporcionar subsídios às práticas pedagógicas. Nas propostas dessa natureza, está presente a lógica da heterogeneidade de vivências, conhecimentos e experiências dos alunos.

Na prática do sistema seriado, costuma-se agrupar os alunos por conhecimentos anteriores adquiridos ou acumulados. O que nos leva, por exemplo, a encontrar, numa mesma turma de 1ª série, alunos de 7 anos e de 10 anos. A esse respeito, Krug diz que: “[...] ensinar uma criança de sete anos e outras crianças de dez anos a ler vai exigir da escola situações educativas diferenciadas, pois essas

duas crianças têm percepções e mesmo potencialidades de desenvolvimento diferenciadas” (KRUG, 2001, p. 25). Isso reafirma que a organização dos Ciclos de Formação considera os aspectos que caracterizam cada fase. Para Arroyo:

A lógica dos Ciclos de Formação respeita a organização dos grupos por idade, fundamentando-se na concepção de que o aluno, junto com seus pares de idade, tem oportunidade de vivenciar um processo de interação mais rico, com trocas socializantes e a construção de uma identidade e auto-imagem própria de sua idade (ARROYO, 1996, p. 34).

Adentrando-se ao processo investigativo que remete aos Ciclos de Formação, encontramos, nas bases políticas e pedagógicas da Escola Desafio, de Ipatinga/MG, Caderno Pedagógico nº 9 da SMED - Porto Alegre, Educação com participação popular - Chapecó/SC e Projeto Político-pedagógico do estado do Mato Grosso, algumas considerações sobre as fases de desenvolvimento da pessoa valorizadas nos Ciclos, as quais passamos a explicitar.

1º Ciclo de Formação: Infância - 6, 7 e 8 anos

A infância é uma fase de desenvolvimento da criança, marcada por grandes transformações e evoluções, sejam elas nos aspectos psicológico, cognitivo, social e emocional. Para muitas crianças que não tiveram acesso à escola antes da 1ª série, é o primeiro contato com o “mundo do conhecimento”, das letras, dos números. Para outras crianças, a escola já se tornou um lugar familiar, pois muitas frequentaram a educação infantil. A expectativa da criança, dos pais e também dos professores, quando se inicia a fase de alfabetização, é grande. Contudo o significado para cada um torna-se diferente.

Esse período é caracterizado por mudanças significativas na interação social da criança, em especial para aqueles que nunca frequentaram a escola, o que exige desse ciclo uma articulação estrita com o trabalho realizado na educação infantil (SMED, 1999). Nesse ciclo, o enfoque em relação ao conhecimento sistematizado volta-se para o processo básico de alfabetização. Na verdade, esse é um período em que as crianças começam a lidar com pelo menos três sistemas diferentes de representação: desenho, letras e números (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2000).

Alguns aspectos caracterizam esse Ciclo, como, por exemplo, a passagem do nível intuitivo do pensamento para o estágio das operações concretas. No entanto, por ainda necessitar da ação, denomina-se operação concreta. A criança é capaz de uma organização assimilativa, podendo agir sobre o seu ambiente, através de ações reais ou concretas, possibilitando, então, vislumbrar operações e não apenas ações.

A interação e o jogo constituem recursos privilegiados para a construção do conhecimento. Nessa fase, possuem uma noção rudimentar das regras e concorrem com seus companheiros de jogo. Não conhecem as regras em seus detalhes, mas sabem como se joga para ganhar, quando o jogo começa e termina, e quem é o vencedor. Nesse período, a criança tenta representar o mundo que a rodeia, busca um conceito de forma, descobre a relação entre desenho, pensamento e realidade. Nessa fase, ela representa a figura humana com um círculo, para a cabeça, e linhas verticais, representando os membros, que identificam quase todas as partes do corpo. As relações de ordenação espacial estabelecem-se segundo o significado emocional. O aspecto afetivo demarca um espaço significativo, revelando uma dependência do adulto em alguns aspectos. Os laços devem ser, portanto, fortes, garantindo a *auto-afirmação* - componente básico da construção da autonomia.

Com a escolarização, as crianças ampliam seus conhecimentos cotidianos na relação com os conhecimentos científicos trabalhados pela escola. Diante desse dispositivo, Vygotsky menciona que “os conceitos da criança se formam no processo de aprendizagem em colaboração com o adulto. A ajuda do adulto, invisivelmente presente, permite à criança resolver tais problemas mais cedo do que os problemas que dizem respeito à vida cotidiana” (VYGOTSKY, 1989, p. 92). A infância, em relação ao processo de socialização, é um período em que a criança começa a participar de espaços mais públicos, convivendo com pessoas diferentes do seu grupo restrito.

A atribuição de sentidos aos objetos do mundo circundante é um dos mais importantes resultados do desenvolvimento, visto que, com a linguagem, a criança fala sobre o que percebe, conferindo sentido e valores ao percebido. Assim, as funções da percepção também se modificam. Já de posse dos conceitos genuínos, ela está sendo, portanto, capaz de categorizar a realidade. No entanto, antes de entrar na escola, esses conceitos ainda estão sendo construídos a partir da experiência concreta da criança, por isso são considerados espontâneos.

Com o aprendizado escolar, a criança passa a apropriar-se dos conceitos científicos. Essa transformação é possível quando os conceitos científicos partem dos conceitos espontâneos e são aplicados a situações significativas para a criança, relacionadas às suas experiências de vida. No processo de apropriação de um conceito científico, a relação da criança com o objeto do conhecimento é mediada, tendo como suporte, sempre, outro conceito.

Nesse sentido, o aprendizado escolar, através da leitura e da escrita, do conhecimento das operações matemáticas, dos conhecimentos históricos e geográficos, não pode se esquivar da função de abrir caminhos para compreensão de sua condição social. Na Proposta de Mato Grosso (2000), encontramos referência ao pensamento de Vygotsky, que destaca:

Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos (VYGOTSKY, 2000, p. 25).

Krug analisa o critério apontado por Vygotsky para distinguir os períodos concretos do desenvolvimento infantil através das idades:

São as formações novas que permitem determinar o essencial em cada idade e a dinâmica do próprio desenvolvimento de uma idade a outra. Por formação nova, entende-se um novo tipo de estrutura da personalidade e sua atividade, as trocas psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em período dado (VYGOTSKY, 2001, p. 27).

O ciclo referendado constitui-se em uma etapa do processo curricular, tendo cada tempo-ano peculiaridades construídas pelo coletivo, em consonância com os princípios do ciclo e com a Proposta Político-Pedagógica da escola (SMED, 1999).

2º Ciclo de Formação Humana: Pré-adolescência - 9, 10 e 11 anos

Nesse segundo ciclo desenvolve-se a capacidade de análise e o saber sistematizado volta-se para a transição entre o processo inicial de alfabetização e o aprofundamento das áreas do conhecimento. O educando, nessa fase, já demonstra

uma organização assimilativa rica e que funcione em equilíbrio com um mecanismo assimilativo (SMED, 1999).

Nesse momento do desenvolvimento da criança, tanto pensamento quanto linguagem vão se distanciando cada vez mais da realidade concreta. Assim, a abstração passa a caracterizar os processos cognitivos, no sentido de consolidar as funções metacognitivas promovidas pela aprendizagem de conceitos científicos. O pré-adolescente passa a ter um controle mais deliberado sobre os conceitos já formados e os processos mentais. A reflexão constitui-se como uma forma privilegiada para compreender e intervir no real (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO, 2000).

O segundo Ciclo é o período das operações concretas, etapa marcada por grandes aquisições intelectuais, aparecendo explicações menos egocêntricas, descentralização do pensamento, aumento do raciocínio crítico, resistência às opiniões dos adultos. Trata-se de um estágio intermediário entre a heterogenia moral e a autonomia.

Segundo SMED (1999), para Piaget este estágio é aquele em que se atinge o equilíbrio das operações concretas. O aluno é capaz de efetuar operações, mentalmente, embora continue pensando nos objetos reais, conserve quantidades, comprimentos, números. Desfaz mentalmente as operações, tornando-as reversíveis, além de usar palavras e outros símbolos para representar objetos concretos, quando faz explorações mentais. Nessa fase, o aluno torna-se também comunicativo, as palavras servem de instrumento para o processo do pensamento, a linguagem encontra-se socializada.

Também nesse estágio, o aluno é capaz de realizar experimentos, explanações e predicções lógicas; é capaz de estabelecer correspondências biunívocas exatas e apresenta a capacidade de conservação do número. As atividades de matemática ainda precisam dar muita ênfase à manipulação de objetos (SMED, 1999).

Delineia-se a identificação com pessoas do mesmo sexo, aprendendo a identificar-se. Os jogos são coletivos, há um forte sentimento de competição e um crescente sentido do certo e do errado. Mostram desejo de regras definidas para regular o jogo, demonstrando um conhecimento sofisticado das regras (de jogo, morais e sociais) que agora são interpretadas de acordo com a situação e a

relativização. Nesse Ciclo ocorre, ainda, o aparecimento de uma nova relação com o corpo, com o espaço e com as pessoas.

3º Ciclo de Formação: adolescência - 12, 13 e 14 anos

A adolescência tem sido habitualmente associada a um momento de ruptura ou crise, que se dá tanto em nível das transformações orgânicas oriundas de processos hormonais, quanto em nível psicológico, de construção da autoimagem e de projetos para a vida. Inicia-se a elaboração da forma “adulta” de pensar. Passa pelos conflitos da adolescência, estranhamento do corpo, da voz e seu temperamento. Preocupa-se com sua imagem perante os outros e investiga sua própria identidade.

No que tange ao comportamento social do adolescente, o mesmo pensa em política, instituições, relações humanas e assim por diante. Pode não concordar, em linguagem, com muitas convenções e valores sociais, mas, no entanto, em geral suas ações refletem uma adesão a tais convenções e valores que prevalecem e que “não concorda” (SMED, 1999).

A formulação de hipóteses e a proposição de teorias caracterizam as formas de pensar e conceber a realidade. Nesse sentido, a aprendizagem escolar volta-se para a proposição de situações que permitam o exercício cada vez mais aguçado da reflexão e da crítica sobre o que é apresentado (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO, 2000). Tal proposta afirma que: “[...] o adolescente e o jovem apresentam um pensamento desafiador, que não se contenta em identificar a ordem estabelecida das coisas, mas está muito mais voltado para rupturas que promovam outras versões sobre o que lhes apresenta” (2000, p. 29).

O adolescente formula teorias sobre qualquer coisa, tudo tem uma explicação e um lugar. Faz proposições e percebe que a linguagem lhe dá um sistema de conceitos, idéias, classificações e relações que são convencionais. Também utiliza a linguagem como veículo do pensamento, especialmente no que se refere ao pensamento abstrato, onde os objetos concretos não existem. É capaz de pensar em termos abstratos, formula hipóteses e as testa sistematicamente. Pode fazer uso efetivo de conceitos de honestidade e lealdade, de números negativos, forças, velocidades, tempo e partículas atômicas (SMED, 1999).

Uma das características marcantes dessa fase é a questão da afetividade e da sexualidade que se intensificam nesse período. Cabe à escola proporcionar discussões e trabalhar esse tema, além de alertar para os cuidados e prevenções para uma vida saudável, respeitando a diversidade, sem tabus ou repressões.

Nessa etapa da vida, apesar de todos os conflitos e alterações inerentes à adolescência, a escola não pode deixar de trabalhar temas como a violência, consumo, saúde, sexualidade, tecnologia, entre outros, presentes nos discursos e nas práticas sociais dos adolescentes e jovens. Segundo a Secretaria de Estado do Mato Grosso (2000), não significa que a escola deva reiterar, fazendo uso acrítico dessas linguagens, mas sim intervir nessa realidade, partindo da proposição de situações que ampliam as “razões” dessa fase.

O enfoque, nesse ciclo, é para o aprofundamento das áreas do conhecimento, propiciando o desenvolvimento da capacidade de síntese, proposições, baseando-se no conhecimento sistematizado (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2001). Percebe-se que essa fase se caracteriza pela capacidade de abstração, generalização e relações mais complexas, sendo o aluno capaz de construir conceitos mais avançados em relação às áreas do conhecimento.

Nesse sentido, ao agrupar os alunos por fases de desenvolvimento, leva-se em consideração a teoria de Piaget. Além disso, ao considerar as vivências sócio-históricas dos alunos, presente na proposta através do Tema Gerador, outro teórico passa a subsidiar a proposta: Vygotsky. Apesar das duas teorias divergirem em alguns aspectos, ambos vêem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança como necessariamente ativos, não ocorrendo de maneira automática. (WADSWORTH, 2003).

2.4 A opção curricular por Tema Gerador

Currículo e conhecimento são duas ideias indissociáveis, uma vez que é por meio dele que o indivíduo constrói conhecimentos. É no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação das subjetividades sociais, ou seja, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. Contudo, o que vemos, muitas vezes, é que há uma distância enorme entre as experiências proporcionadas pela escola e pelo currículo e as características culturais de um mundo social transformado. A escola e o currículo continuam a

refletir critérios e parâmetros na direção de reforçar valores, conteúdos e formas de reprodução de uma sociedade que não mais existe. Para Pires:

[...] o enraizamento da escola na comunidade para a realização de seu projeto educacional coloca-se hoje como uma necessidade, defendida por educadores e pesquisadores, que se propõem a repensar o papel e a função da educação escolar, seu foco, sua finalidade, seus valores, levando em conta características, anseios, necessidades da comunidade local e da sociedade em que ela se insere (PIRES, 1995, p. 180).

Buscar alternativas de superação dessa relação do currículo escolar com as áreas do conhecimento e a prática pedagógica é o que propõem os Ciclos de Formação. Estabelecer relações do conhecimento formal, trabalhado pela escola, e o conhecimento cotidiano, proveniente da vivência de cada educando é fundamental nessa proposta. Nos Ciclos de Formação os conteúdos escolares e a distribuição dos tempos e espaços servem a um objetivo central mais plural: a formação sócio-cultural de cada idade. (SECRETARIA M. DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 1994).

Nessa proposta assume centralidade os sujeitos envolvidos, principalmente o professor, que se pergunta: mas afinal o que vai ser trabalhado nesta lógica? Que conteúdos serão tratados? De que forma abordá-los? Como deverá ser minha prática pedagógica? Na proposta dos Ciclos de Formação, que utiliza a metodologia de Tema Gerador, o aprendizado das diversidades de raças, gênero, classe, respeito à diversidade cultural, e outros temas são considerados pela escola (SECRETARIA M. DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 1994).

Essa incorporação dos temas exige um repensar dos conteúdos escolares, tornando elementar uma interação entre as disciplinas e os temas contemporâneos de interesse da comunidade, os quais devem ser levantados junto aos sujeitos da escola, principalmente, os alunos. E muitos podem questionar: e o conhecimento científico não terá mais importância e nem será mais trabalhado pela escola? Diríamos que não podemos desprezar sua importância, pois eles têm um papel destacado no entendimento e participação no mundo. O que se propõe é repensar a função dos conteúdos escolares, não como uma caixa compartimentada em disciplinas isoladas, fragmentadas, mas de modo a proporcionar uma visão mais ampla das disciplinas. Segundo Doll (1997), a dificuldade de se estabelecer um

currículo aberto é que não existe nenhuma norma ideal estabelecida, nenhum marco servindo de ponto de referência universal.

Ao se propor um sistema aberto, está-se, por natureza, em fluxo, em interação e transação dinâmica. Dentre essas “transformações curriculares”, o Tema Gerador torna-se uma opção metodológica, sendo adotada em algumas propostas pedagógicas de inovação, sejam elas cicladas ou não, as quais analisamos teoricamente.

O Tema Gerador

Para se viabilizar uma proposta educativa, como os Ciclos de Formação, não basta simplesmente trocar nomenclaturas ou terminologias, mas, sim, provocar mudança de postura de todos os envolvidos. Faz-se necessário conhecer os sujeitos envolvidos no processo educativo, não no sentido fisionômico, mas na interação com as pessoas, conhecer suas condições socioeconômicas, suas relações familiares, seus anseios, o que esperam da escola. Enfim, ter uma radiografia da comunidade escolar.

A pesquisa é o instrumento que permite dialogar com o outro, é realidade para encontrar os possíveis temas geradores. A construção do conhecimento dá-se a partir da realidade concreta vivida pelos educandos, que são os sujeitos ativos de sua aprendizagem (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2001).

Nessa perspectiva, o Tema Gerador pode ser entendido como um objeto metodológico que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática, constituindo-se num movimento de ação-reflexão-ação. Freire (2003) argumenta que o conteúdo programático necessita estar relacionado ao contexto. Seguindo esse raciocínio, o autor afirma que:

Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 2003, p. 87).

Percebemos a importância da realização dessa investigação junto ao “povo”, que são os sujeitos envolvidos no processo (professores, pais, alunos) para a obtenção do Tema Gerador. Pesquisar somente dados quantitativos não nos parece

fotografar a realidade vivenciada. Uma pesquisa em educação, além de dados que expressem quantidades, precisa revelar informações qualitativas da realidade dos sujeitos, a fim de possibilitar uma amplitude em relação à problematização das temáticas.

Na proposta da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - MG, Escola Plural, encontramos uma reflexão que contempla esses aspectos levantados:

Pensando em um desenho curricular, o que se busca é o rompimento com um modelo compartimentado em disciplinas isoladas onde o conhecimento se apresenta descontextualizado da realidade. A proposta é que este currículo seja construído a partir da definição coletiva dos temas que representem os problemas colocados pela atualidade, não de forma paralela às disciplinas curriculares e sim transversais a elas (SECRETARIA M. DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 1994, p. 29-30).

Corazza (1992) aborda algumas considerações sobre Tema Gerador e seus efeitos positivos na prática pedagógica. De um modo geral, podemos dizer que eles trazem para a sala de aula, e para a escola, aspectos importantes da realidade, como: resgatam a tradição da Educação Popular; são extraídos da prática de vida concreta das classes populares; “recortam” do contexto societário geral uma parte dele; partem da realidade do sujeito e das representações que este faz sobre aquela; o educando dá-se conta de que aquilo que ele aprende possui um sentido e uma aplicação em sua vida e em sua prática social, marcando seu lugar de pertença à espécie humana como protagonista da história e da cultura; possibilitam teorizar sobre a prática, o que implica em ir além do aparente, já que os sujeitos falam, refletem e estudam criticamente a temática problematizada.

Nesse sentido, são os conteúdos específicos de cada disciplina que, através de seus conceitos, proporcionam a ampliação dos entendimentos remetidos ao problema. Ainda, nesse sentido, afirma Corazza (1999) que:

Sublinhamos que os “temas geradores” como “conteúdo programático” da Educação Popular não implica em desconhecer, subestimar ou desprezar o conhecimento criado, produzido e acumulado pela humanidade. Ao contrário! Temos bem claro que trabalhamos numa instituição – a escola - cuja especificidade e cuja matéria prima é esse conhecimento (CORAZZA, 1999, p. 50).

Esse ponto merece ser discutido, pois quando a autora coloca o Tema Gerador como “conteúdo programático” nós não podemos interpretar como um rol de

conteúdos pré-estabelecidos. Entendemos essa colocação como sendo os conteúdos historicamente constituídos, servindo para responder às questões sociais que foram levantadas como Tema Gerador dos saberes escolares. Diante da problemática, cabe ao coletivo dos professores buscar os conteúdos, os conceitos específicos das disciplinas, que possam oferecer novos entendimentos acerca da problemática, a fim de que o aluno amplie suas visões em relação ao assunto.

Na proposta do Tema Gerador, essa linearidade e “estatização” dos conteúdos não mais podem ser concebidas, considerando que os conteúdos a serem “aprendidos” devam responder à problemática apresentada. Segundo Corazza, trabalhar com o tema gerador não significa desconhecer, subestimar ou desprezar os conhecimentos criados, produzidos e acumulados pela humanidade. Ao contrário:

Com os “Temas Geradores”, os “conteúdos escolares” continuam, obviamente, a ser “ensinados”. Mas, sua seleção e tratamento subordinam-se, não mais a um critério de tempo, como tradicionalmente acontece com a listagem dos “conteúdos mínimos” (realizada para o ano letivo e dividida por bimestre ou semestre), e sim atendendo às demandas dos temas. Isto abre “fronteiras” e “rompe barreiras”, não apenas temporais, como também referentes à seriação, às faixas etárias e às disciplinas, em termos de produção do conhecimento (CORAZZA, 1999, p. 50).

Nesse cenário aparece a proposta interdisciplinar. Lück (2003), ao se referir à interdisciplinaridade, diz que a mesma é proposta, vindo, portanto, a se constituir em um movimento a ser assumido e construído pelos professores, não podendo ser imposto a eles, levando em consideração a sua interação com os alunos, na condição de intermediar a (re)elaboração do conhecimento como um processo pedagógico dinâmico, aberto e interativo.

Pires (2000), ao se referir à interdisciplinaridade, frisa algumas vantagens a respeito do tema:

Somente um enfoque interdisciplinar irá possibilitar uma certa identificação entre o vivido e o estudado, desde que o vivido resulte da inter-relação de múltiplas e variadas experiências. A possibilidade de situar-se no mundo de hoje, de compreender e criticar as inúmeras informações que nos chegam cotidianamente, só pode acontecer na superação das barreiras existentes entre as disciplinas. (...) O aporte das várias disciplinas faz-se necessário ao desempenho profissional, além de possibilitar adaptações a uma inevitável mobilidade de emprego, criando até possibilidades de carreiras em novos domínios. (PIRES, 2000, p.75).

Referindo-se à interdisciplinaridade como forma organizativa do currículo escolar, encontramos na Prefeitura Municipal de Chapecó a seguinte contribuição:

[...] a interdisciplinaridade, entendendo que o conhecimento se constrói a partir da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido. O conhecimento das diferentes áreas forma uma totalidade articulada entre si, procurando dar conta de estabelecer relações cada vez mais amplas da realidade local, onde o educando passa a compreender as totalizações, que permitem revelar as contradições mais amplas nas relações locais. Dessa forma, busca-se romper com a fragmentação tradicional dos currículos, onde cada área desenvolve o conhecimento na sua especificidade e busca alcançar um objetivo diferente de cada disciplina (2000, p. 21).

Uma proposta de educação baseada na interdisciplinaridade requer preparação, tanto da equipe que coordena a Rede, como Direção de Escola, supervisor, coordenador e, principalmente, o professor, que é o personagem central no processo. Devemos considerar que, para os professores, essa nova postura interdisciplinar gera insegurança e instabilidade. Nesse sentido, ressalta:

Não há receitas para a construção interdisciplinar na escola. Ela se constitui em um processo de intercomunicação de professores que não é dado previamente e, sim, construído por meio de encontros e desencontros, hesitações e dificuldades, avanços e recuos, tendo em vista que, necessariamente, se questiona a própria pessoa do professor e seu modo de compreender a realidade, no processo. Daí por que de seus altos e baixos (LÜCK, 2003, p. 80).

Cabe a escola organizar-se de forma a conseguir estabelecer essas relações entre as diferentes áreas do conhecimento, proporcionando a compreensão das problemáticas apresentadas.

2.5 As oficinas de aprendizagem e a Sala de Recursos - SARE

A proposta de Ciclos de Formação implementada na escola tem como uma das principais metas garantir a aprendizagem do aluno, dentro de cada ciclo de desenvolvimento. Para isso são organizadas oficinas de aprendizagem para os alunos que não atingiram os objetivos traçados pelo coletivo de professores, durante o trimestre. Essa aprendizagem, que busca ser significativa para o aluno e voltada para sua realidade, deixa de ser um problema só do aluno ou do professor e passa a

ser um desafio para todos os segmentos da escola, da rede e da própria Secretaria de Educação.

Um dos desafios lançados aos sujeitos envolvidos nesse processo é buscar respostas significativas para superar essas dificuldades de aprendizagem ou os problemas de aprendizagem daqueles alunos que não acompanham os “ritmos médios ou normais de aprendizagem”, ou como atender portadores de necessidades educativas especiais (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2000).

No sistema tradicional seriado a solução para os possíveis problemas é a reprovação, pois permite manter, de certa forma, o aluno na mesma série no próximo ano. O professor pode trabalhar o mesmo conteúdo com toda a série, independente se existem ali alunos que já tiveram esse conteúdo. Já a proposta de Ciclos de Formação tem como pressuposto o respeito a esses diferentes tempos que cada ser humano demanda no processo de aprendizagem, ou seja, considerar, o que Pais (2001) denomina de tempo de aprendizagem.

O tempo de aprendizagem é aquele que está mais vinculado com as rupturas e conflitos do conhecimento, exigindo uma permanente reorganização de informações e que caracteriza toda a complexidade do ato de aprender. É o tempo necessário para o aluno superar os bloqueios e atingir uma nova posição de equilíbrio. Trata-se de um tempo que não é seqüencial e nem pode ser linear na medida em que é sempre necessário retomar concepções precedentes para poder transformá-las e cada sujeito tem o seu próprio ritmo para conseguir fazer isto (PAIS, 2001, p. 25).

Uma das estratégias utilizadas pelos Ciclos de Formação, como forma de melhorar a aprendizagem desses alunos que não conseguem atingir a aprendizagem, são as Oficinas de Aprendizagem. Essas oficinas são realizadas de acordo com a necessidade dos educandos e organizadas por dificuldades, envolvendo alunos dentro de cada ciclo. As oficinas são coordenadas por professores do quadro da escola, que trabalham com esses alunos as dificuldades relatadas pelo professor titular da turma. O professor itinerante, que atua junto à turma, auxilia os alunos com dificuldades específicas, trabalhando essas dificuldades de uma maneira mais individualizada, com o objetivo de saná-las, possibilitando ao aluno acompanhar a turma em termos de conhecimentos.

Essas oficinas de aprendizagem são organizadas pelo coletivo de educadores que, após constatarem em sala de aula as dificuldades apresentadas, encaminham os alunos para a realização desses estudos, em turno inverso. Cabe ao professor

ou, no caso do terceiro ciclo, ao coletivo de professores, informar ao professor das oficinas quais são as dificuldades que devem ser trabalhadas, onde o aluno apresenta problemas de aprendizagem.

Segundo informações recebidas da equipe pedagógica da escola investigada, a maior dificuldade apresentada por alguns alunos é com relação à leitura e interpretação, o que reflete na baixa aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Com base nessa constatação, as oficinas buscam enfatizar o trabalho de leitura e interpretação, envolvendo todas as áreas do conhecimento.

A escola conta, ainda, com uma Sala de Recursos - SARE - que atende alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez por semana. A equipe da SARE é composta por um professor formado em educação especial e pela psicóloga que atende a escola. Os alunos que frequentam a Sala de Recursos passam por uma avaliação psicológica e pedagógica, realizadas, respectivamente, pela psicóloga e pela educadora especial. O tempo de permanência tanto na Sala de Recursos como nas Oficinas de Aprendizagem depende dos avanços obtidos pelos alunos. Para alguns alunos é necessário um trabalho que vai além de um ciclo ou mesmo de um ano letivo.

2.6A Avaliação numa perspectiva emancipatória

Como falar em processo educativo sem tocar no assunto da avaliação? A avaliação tem por objetivo diagnosticar os avanços, as necessidades dos alunos em relação aos conhecimentos trabalhados na sala de aula. É vista como possibilidade para analisar a prática pedagógica e o processo de construção de conhecimentos, superando a avaliação classificatória. Segundo a Prefeitura Municipal de Chapecó (2000), não é preciso tecer muitos comentários acerca da avaliação classificatória, pois fomos “trabalhados” nessa lógica. Isso evidencia a dificuldade em imaginar a escola sem notas, sem provas, sem aquele ritual que leva a identificar os aptos, inaptos, os lentos, os atrasados, os inteligentes e os espertos.

A sistematização da avaliação utilizada pelos Ciclos de Formação ocorre trimestralmente no conselho participativo de turma. Nesse momento, alunos e pais tomam conhecimento do parecer descritivo elaborado pelos professores do ano-ciclo, que aponta os avanços, as habilidades, as competências, enfim, as aprendizagens construídas e as não construídas ao longo do período de três meses.

Já os alunos realizam uma auto-avaliação do processo de aprendizagem ocorrido ao longo do trimestre; os pais e/ou responsáveis também têm a oportunidade de se expressar, escrevendo como observaram a evolução do aluno, quais os avanços e/ou dificuldades observadas, sugerindo mudanças acerca do funcionamento da escola em seus vários aspectos.

A escola dispõe de uma pasta para cada aluno, onde são arquivados todos os seus pareceres, mantendo, dessa forma, toda a vida escolar do aluno à disposição para posteriores consultas.

Segundo a Prefeitura Municipal de Chapecó:

A avaliação, na perspectiva da Educação Popular, precisa considerar o processo de construção do conhecimento como um todo. Não se trata de avaliar se o aluno lê e escreve qualquer coisa, mas se lê e escreve textos, palavras com significados. Portanto, o grau de exigência é muito maior. Trata-se, assim, de desenvolver sujeitos que compreendem o que estão fazendo na escola, porque aprendem isto e não aquilo, e mais, quais as suas análises. (2000, p. 23)

Avaliação e aprendizagem são dois elementos que devem caminhar juntos. Garantir a aprendizagem em qualquer nível de escolarização deve ser o foco principal de qualquer proposta educativa. Quando ocorre um processo de aprendizagem efetivo, os resultados da avaliação constituem-se uma consequência desse.

3 PELOS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste estudo, nos propomos a discutir o tema “Ciclos de Formação”, por considerar que essa modalidade de organização curricular exige mudanças de concepções e práticas pedagógicas alicerçadas no mundo da vida dos educandos, conduzindo à aprendizagem dos conhecimentos.

Para o desenvolvimento da investigação utilizamos a pesquisa documental e estudo de caso. A análise de material coletado, junto à Secretaria de Educação, do processo de Construção da Proposta de Escola Cidadã, incluindo a organização de Ciclos de Formação na escola Municipal de Ensino Fundamental Amândio Araújo e a interlocução com autores que abordam a temática, constituíram as bases teóricas da pesquisa. Com os professores da escola investigada, que atuam na mesma e que vivenciaram a transição do modelo seriado para a organização em Ciclos de Formação, foi utilizado um questionário. A direção e coordenação pedagógica da escola também foram consultadas, com o objetivo de colher informações sobre a atual organização estrutural da escola.

Foram entrevistados seis (06) educadores que atuam no magistério, variando entre 06 e 24 anos de atividade na docência. Dos entrevistados somente dois não possuem formação em nível superior; os demais são graduados em Pedagogia e um em Letras-LP, atuando em turmas do primeiro ao terceiro ciclo e na função de professor itinerante

Os dados foram analisados com a contribuição teórica de autores que enfocam a temática de Ciclos de Formação, sua concepção, metodologia e organização curricular. Os entrevistados serão identificados nos resultados e discussão como professor A, B, C, D, E e F.

As análises das respostas obtidas foram efetuadas sobre um enfoque qualitativo, pois entendemos que essa forma de análise se constitui em uma via que trabalha com um universo de significados próximos ao mundo vivido.

No capítulo seguinte apresentamos os resultados obtidos na pesquisa de campo e as suas respectivas análises.

4 CICLOS DE FORMAÇÃO: DIÁLOGOS E ENTENDIMENTOS

Com o propósito de atender aos anseios de sua comunidade, a Escola Municipal Amândio Araújo implantou a organização dos Ciclos de Formação após a constatação de um grande número de crianças reprovadas e evadidas da escola. Entendendo que a aprendizagem é um processo que se consolida em diferentes tempos nos seres humanos e que para muitas crianças o tempo de um ano letivo não é suficiente para a construção de aprendizagens significativas, é que se buscou, através dos ciclos, essa flexibilização na organização escolar.

Esse processo gerou dúvidas, incertezas e insegurança nas pessoas. Os educadores, os alunos e a comunidade escolar, diante da proposta de mudança de série para ciclo, enfrentaram essas situações, no sentido de provocar a busca, através de momentos de estudos, para dar respostas aos questionamentos levantados. A mudança educativa ampliou saberes e fazeres.

No cuidado ao tema, a Secretaria Municipal de Educação ofereceu formação continuada ao coletivo da escola, além de encontros pontuais e viagens de conhecimento a locais onde a proposta de ciclos estava consolidada, como nos municípios de Porto Alegre e Chapecó. Esses momentos de estudo e observação “in loco” dos elementos da proposta forneceram aos educadores, à coordenação pedagógica e à direção da escola os subsídios necessários para desenvolver essa proposta. No ano de 2002 a proposta foi consolidada e implementada na escola, mas os momentos de estudos e planejamento das ações continuaram acontecendo através de encontros periódicos entre o corpo docente da escola, coordenação pedagógica e direção, com o apoio da Secretaria e de assessorias externas. Para Marques (2001) “entender radicalmente a escola supõe entender as cabeças dos que a fazem no seu dia-a-dia, isto é, as mais recônditas razões que os movem” (MARQUES, 2001, p. 89).

Os entendimentos dos educadores envolvidos nesse processo de (re) organização do cotidiano da escola passam a ser apresentado a seguir, valendo-se de uma sistemática de análise de falas, numa dimensão qualitativa, fundamentando-as em autores que abordam a temática.

4.1 TRANSIÇÃO SÉRIE-CICLOS DE FORMAÇÃO: CONCEPÇÕES E ENTENDIMENTOS DOS EDUCADORES DA ESCOLA M. E. F. AMÂNDIO ARAÚJO

Os educadores envolvidos na transição do modelo seriado para o modelo ciclado foram os grandes protagonistas desse processo, pois o envolvimento e o comprometimento dos mesmos foi fator determinante para que a proposta se consolidasse nesses últimos oito anos. Em contato com a escola, solicitamos que fizessem um levantamento dos educadores que ainda atuam na escola e que participaram desse processo transitório. De posse disso, entramos em contato com eles e, prontamente, obtivemos aceitação quanto a nossa proposta de pesquisa.

A seguir, temos o relato e análise das respostas obtidas junto aos entrevistados.

4.1.1 Quanto à participação no processo de implantação da proposta de Ciclos de Formação e o envolvimento nos debates

Perguntamos aos entrevistados se houve a participação efetiva dos professores e da comunidade escolar na transição série-ciclo de formação e qual foi o envolvimento de cada um deles nesse processo.

Os educadores entenderam que houve participação de todos os segmentos no processo, embora a participação do segmento pais e alunos tenha sido menos intensa, cabendo um maior envolvimento do grupo de educadores da escola, da direção e da coordenação pedagógica. Ressaltam que tiveram apoio da Secretaria de Educação quando foram proporcionadas viagens de visitas a municípios onde os ciclos já haviam sido implantados. Um dos entrevistados relatou:

“Os professores tiveram participação no processo e tivemos a oportunidade de visitar uma escola em Porto Alegre, tendo, assim, o conhecimento de como seria o processo das aulas por ciclo. A comunidade teve menos oportunidade para conhecer, mas assim mesmo foram realizadas reuniões para esclarecimentos.” (Professor B)

Observamos que, no entendimento desse educador, a participação e o apoio da Secretaria foram válidos, pois proporcionaram novos conhecimentos acerca do assunto (ciclos).

Somente um dos educadores entrevistados colocou que não houve a participação e a escola foi escolhida pelo fato de ter índices elevados de repetência e evasão. Diz o educador:

“A princípio não houve participação; escolheram nossa escola devido à grande repetência e evasão escolar; em seguida, fomos visitar uma escola ciclada de Porto Alegre e outros professores foram ver uma escola em Chapecó; recebemos polígrafos para estudar e fazer debates na escola; tivemos assessoria pedagógica” (Professor C).

Porém, ele não coloca quem fez a escolha. Assim, implicitamente, a concepção do educador é de que a proposta foi implantada pela Secretaria de Educação, como uma das ações da proposta de Escola Cidadã. Para Ludke in Franco (2001):

Independentemente dos objetivos contidos na implantação de medidas dessa natureza, é preciso considerar que elas trazem mudanças significativas na organização da escola, desestabilizam as concepções dos profissionais da educação e, acima de tudo, constituem-se em grandes desafios aos sistemas de ensino e seus gestores pelas sérias implicações que acarretam (LUDKE IN FRANCO, 2001, p. 38).

Uma proposta educacional não tem um sentido único nem definitivo, uma vez que está sujeita a várias interpretações por parte dos envolvidos no processo, em função de sua história pessoal e profissional, bem como de sua visão de mundo, de seus valores e crenças, entre outros aspectos.

Os educadores são unânimes em colocar que tiveram um envolvimento nos debates acerca da transição do regime seriado para o ciclado, alguns de forma mais efetiva. O envolvimento do corpo docente nas discussões garante um maior comprometimento nas tomadas de decisões e fortalece o processo democrático da gestão escolar. Coloca uma das educadoras:

“Fiquei muito interessada e acreditei que seria uma proposta vinda para melhorar nossa escola. Mas também fiquei preocupada em como iríamos trabalhar. Fazia questionamentos nas reuniões”. (Professora C).

O interesse que a professora demonstrou é um fator relevante e deve ser considerado quando se necessita mexer com as estruturas existentes e romper com modelos tradicionais de organização escolar.

Nesse sentido, Luck (2000) nos coloca que uma das maneiras de realizar a gestão de uma organização é a de estabelecer a sinergia, mediante a formação de equipe atuante, levando em consideração o seu ambiente cultural. A descentralização nas tomadas de decisões, a democratização e a autonomia da escola são elementos básicos de um modelo de gestão participativa.

4.1.2 Quanto à Formação Continuada e aos encontros de estudos e discussão acerca da proposta

Os entrevistados foram questionados quanto à Formação Continuada - uma das ações da Secretaria de Educação - no sentido de preparar os profissionais da Rede de Ensino para a implementação da Proposta de Escola Cidadã.

Perguntamos se houve momentos de estudo, de discussão sobre as mudanças propostas, por meio de formação continuada; como aconteceram esses encontros e se os mesmos forneceram elementos teóricos e práticos para a reformulação de sua prática pedagógica, tendo em vista essa nova postura; e se os temas abordados ajudaram nas discussões e na melhoria da qualidade da aula que ministra, além de ajudar a resolver os conflitos que se apresentam em sala de aula.

Analisando as respostas, constatamos que todos os entrevistados colocaram que houve momentos de estudo e que esses encontros, através da Assessoria Pedagógica, foram muito proveitosos em termos de fundamentação teórica e prática. Colocaram dois dos entrevistados:

“Tivemos momentos de estudos e discussões por meio de formação continuada, tendo encontro de todos os professores, inclusive nas escolas, com pessoas treinadas sobre as proposta de mudanças” (Professor B)

“Sim, através dos encontros de formação, nós, professores, recebemos subsídios teóricos e orientações de como seria elaborada a nova proposta de trabalho. Também foi oportunizada uma viagem até Porto Alegre para que os professores fossem conhecer o funcionamento de uma escola ciclada.” (Professor F)

Os encontros realizados possibilitaram aos educadores momentos de estudo e de formação, no sentido de preparar toda a equipe da escola para vivenciar uma nova etapa na história desse educandário. Muitos desses encontros foram coordenados por uma assessoria pedagógica, contratada para efetuar um trabalho mais intenso de discussão nessa escola, tendo em vista a transformação de série em ciclo. Para Gadotti (2003) o papel da assessoria externa deve:

Propor uma colaboração na identificação das necessidades e construir, com eles, as respostas a essas necessidades. Para isso, precisamos dispor de estratégias. Envolver a comunidade interna e externa da escola é essencial para qualquer inovação (GADOTTI, 2003, p. 33).

Favorecer momentos de estudo, de fortalecimento de teorias e práticas é fundamental na organização escolar, uma vez que os Ciclos de Formação buscam conceber o processo educativo de uma forma mais ampla e dinâmica, rompendo com a estrutura da série. Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro, fortalecendo-se mutuamente no processo.

Quanto à Formação Continuada, colocam dois dos entrevistados:

“É um trabalho válido, de grande ajuda para nós, educadores, que buscamos no dia a dia melhorar nossa prática, levando-nos a pensar e refletir se estamos ligando teoria e prática, nos trazem novas ideias de perspectivas de melhorias para a educação. Nunca sabemos tudo, precisamos estar sempre buscando coisas novas.” (Professor C)

“Acredito que a maioria dos temas abordados nos encontros de formação tem contribuído com a nossa prática pedagógica. Mas na prática, em sala de aula, ainda nos deparamos com situações e conflitos para os quais ainda não temos soluções. Mesmo assim, a formação continuada ainda é uma alternativa para qualificar os profissionais da educação.” (Professor F)

São unânimes em ressaltar a importância dos estudos realizados, tendo em vista que, diante das mudanças propostas, necessitavam de uma “ajuda”, e que esses estudos proporcionaram, além da fundamentação teórica sobre os temas, a integração entre os docentes e a melhoria da prática pedagógica.

Acerca da questão de que somos seres em constante processo de aprendizagem, observamos, na fala do professor C, que ele se coloca na condição

de sujeito que busca novas aprendizagens, quando diz “nunca sabemos tudo, precisamos estar sempre buscando coisas novas”.

Nesse sentido, buscamos em Marques complementar essa ideia:

As aprendizagens enriquecem, desta forma, a teoria e a prática e as realimentam uma da outra, fazendo com que a prática não apenas seja descrita e narrada, mas compreendida e explicada, melhor organizando e aprofundando os saberes que nutre ao deles nutrir-se (MARQUES, 2000, p.120).

4.1.3 Quanto às mudanças significativas ocorridas

Ao se propor a substituição de um modelo de educação tradicional - a série - para um modelo de escola mais aberto e dinâmico, como ocorre nos Ciclos de Formação, se espera uma reformulação geral na organização dos espaços escolares e nas estruturas da escola. Diante disso, perguntamos aos educadores se houve mudanças significativas na organização curricular da escola que implicaram mudança de postura e entendimento acerca do processo de aprendizagem e que citassem essas mudanças.

Os educadores foram unânimes em expressar que houve mudanças significativas em vários aspectos e destacam que foram desafiados a buscar novos modelos de práticas pedagógicas. A implantação da metodologia do Tema Gerador como forma de organização do currículo escolar implicou na mudança de postura da “solidão pedagógica” para uma prática de trabalho coletivo e ajuda mútua, pois os motivou a se unirem para planejar o que e como trabalhar em cada um dos ciclos. Colocam:

“No início houve algumas mudanças; os planejamentos no grande grupo da escola e por ciclos exigiu maior comprometimento e busca de novas técnicas e materiais por parte do educador; os conteúdos passaram a ser organizados conforme as necessidades dos educandos e da comunidade escolar. Teve a pesquisa participante, tirando desta as falas significativas e destas os temas a serem trabalhados.” (Professor C)

“Sim, houve mudanças. Os planejamentos passaram a ser realizados por ciclos, os professores foram em busca de material didático, relacionando os conteúdos à realidade e ao tema.” (Professor E)

“Sim. A organização curricular sofreu mudanças. Isso se deve à pesquisa participante que leva em conta a realidade e o contexto onde alunos e escola estão inseridos, a maneira de desenvolver os conteúdos

(interdisciplinar); papel do professor: antes, detentor do conhecimento; hoje, mediador.” (Professor F)

A pesquisa participante que define os temas a serem trabalhados na escola é enfatizada como um dos elementos fundantes do processo. Para Mello (2005):

A pesquisa participante caracteriza-se como uma prática de investigação que incorpora os grupos excluídos às esferas de decisão, produção e comunicação de conhecimentos, visando contribuir na transformação da realidade com mudança nas condições de dominação (MELLO, 2005, p. 35).

Dentre as mudanças significativas ocorridas na implantação da proposta está a enturmação dos alunos por idade ou fases de desenvolvimento. Nenhum dos educadores entrevistados cita esse aspecto como uma mudança significativa, o que nos sugere que esse aspecto tenha sido tomado como um elemento secundário em relação à implantação do tema gerador que os “obrigou” a buscar uma inter-relação com seus pares no planejamento da prática pedagógica.

Para Soares (2002), a reconstrução teórica das experiências introduz uma série de novos princípios educativos e mudanças na estrutura e lógica da escola. Isso não demanda, por parte dos educadores, somente a construção de um novo ordenamento para o seu trabalho, como também pode implicar em dificuldades de interpretação da proposta em termos da prática cotidiana.

4.1.4 Aspectos destacados como positivos na execução da proposta

As mudanças significativas ocorridas na escola, e já apontadas, podem ser consideradas como pontos positivos ou como motivo de conflitos e dificuldades. Perguntamos aos professores quais aspectos destacariam como positivos na execução da proposta.

Entre as respostas obtidas, podemos citar o maior envolvimento das famílias na escola, melhora da autoestima e da motivação dos alunos, quando trabalham com temas voltados a sua realidade, e a questão da avaliação emancipatória, citada somente por um dos entrevistados.

A avaliação emancipatória deve ser entendida como uma das ferramentas que o professor dispõe para auxiliar no aprendizado do aluno, para promover a

melhoria e aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, pois ela deve ser vista como um processo contínuo e não estanque. Deve considerar os avanços, as dificuldades, as necessidades e as expectativas dos alunos. Quando avaliamos, não devemos medir quantidade de conhecimentos adquiridos, mas analisar os elementos significativos que nos são apresentados diante das respostas obtidas, das aprendizagens construídas e, principalmente, as que ainda não foram ou estão em construção.

É importante considerar, também, que os Ciclos preveem um tempo maior para a construção de conhecimentos inerentes à faixa etária e fase de desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, não ocorre a retenção dos alunos dentro de cada ciclo. Após a conclusão de cada ciclo é que o coletivo dos professores analisa se o aluno avança para o próximo ciclo ou se permanece mais um ano no mesmo ciclo. Dessa forma, a responsabilidade pelo avanço do aluno é de todo o coletivo de professores dos Ciclos, não somente do professor-referência da turma.

Podemos destacar outro dois pontos que foram afirmados nas falas que seguem:

“O planejamento em grupo (por ciclo); As oficinas de aprendizagem; a interdisciplinaridade; o maior contato com as famílias através da pesquisa participante e da avaliação; maior comprometimento por parte dos educadores.” (Professor C)

“A organização em ciclos tem oportunizado aos alunos um tempo maior para que consigam desenvolver habilidades e competências. Outro aspecto importante é que o aluno é o sujeito do processo ensino-aprendizagem. Melhora a auto-estima e o interesse do aluno, através da organização por idade. Oportuniza maior acesso e permanência do aluno na escola”. (Professor F)

A interdisciplinaridade e o maior contato com as famílias, através da pesquisa participante, também são elementos apresentados. Entendemos que a pesquisa participante busca articular diferentes esferas de análise da realidade, não se restringe à realidade local, mas tem suas relações com outras esferas, municipais, estadual, nacional e mundial. Ao envolver a comunidade na escolha dos temas a serem transformados em conteúdos escolares, a escola busca valorizar a cultura local e a vivência de seus alunos, no sentido de ampliar a visão e a compreensão desse contexto.

Nesse sentido, Marques nos diz que:

Dão-se as relações entre a escola e a sociedade pela mediação da família e dos grupos de iguais, das organizações locais, dos movimentos sociais, das demais instituições e organizações da sociedade civil (MARQUES, 2000, p. 98).

Na última das respostas analisadas aparece destacada a questão do agrupamento dos alunos por fases de desenvolvimento. O Ciclo prevê um tempo maior que um ano letivo para a construção de conhecimento e de novas aprendizagens, tendo como pressuposto o respeito a esses diferentes tempos que cada ser humano demanda no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Arroyo (2004) nos coloca que:

As propostas que priorizam o respeito aos tempos de vida, de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, tentam levar a sério o direito ao conhecimento e ao domínio das competências básicas. O respeito às especificidades dos tempos dos educandos é pensado como uma pré-condição para o respeito a seu direito ao conhecimento, à cultura e à formação plena (ARROYO, 2004, p. 378).

Na concepção de Ciclos de Formação aprender deixa de ser apenas um simples ato de memorização ou de acúmulo de informações. Ensinar não significa repassar conteúdos prontos. Aprender e ensinar se relacionam com os contextos, estes articulados com os aspectos cognitivos, emocionais e sociais (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE/MG, 1994).

4.1.5 Quanto aos conflitos gerados pela proposta

Como promover mudanças sem gerar conflito? Acreditamos que esse é um dos pontos mais importantes a serem considerados, pois se não estamos incomodados com algo, não temos nenhuma motivação para buscar, crescer, aprender e ensinar, estamos em constante estado de inércia. Perguntamos aos educadores entrevistados, quais são os conflitos e dificuldades gerados pela proposta de Ciclos de Formação.

Alguns dos conflitos apresentados são: a questão da avaliação por parecer, a realização das oficinas em turno inverso, por falta de espaço físico, e os problemas de aprendizagem apresentados por alguns alunos. Observamos nas falas a seguir:

“Avaliação por parecer; dificuldades em que as oficinas deveriam funcionar em turno inverso; turma de aceleração; pouco espaço físico”. (Professor C)

“Um dos conflitos é quanto à avaliação emancipatória (antes nota, hoje parecer) que ainda nos causa inquietação e dúvidas. Outra dificuldade é quanto àqueles alunos que não conseguem um bom desempenho na aprendizagem.” (Professor F)

A avaliação realizada por parecer, e não por nota, de certa forma provoca insegurança no professor, pois atribuir uma nota ao final de cada trimestre é bem menos trabalhoso que redigir um parecer onde devam constar todos os avanços e dificuldades do aluno ao longo do trimestre. A avaliação, dessa forma, deve ser contínua e não estanque, devendo ser valorizadas todas as formas de demonstração de conhecimentos apresentadas pelos alunos, o que leva o professor a fazer diariamente esse acompanhamento e sistematização dos dados. Para a educadora Jussara Hoffmann (2008), quando se concebe a avaliação de uma maneira dialógica, ela passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno e uma reflexão aprofundada sobre a forma como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.

Outros dois aspectos apresentados foram com relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e a realização de oficinas em turno inverso:

“As dificuldades estão nos educandos que não conseguem acompanhar e apresentam dificuldades de aprendizagem” (Professor A)

“Quando começamos tudo era difícil, mas com a prática, os planejamentos, o contato com as famílias, as coisas foram se esclarecendo, mas ainda há dificuldades. Não se consegue fazer as oficinas em turno inverso e por área de dificuldade, pois o espaço físico é limitado. Não tem turma de aceleração”. (Professor C)

Com relação às oficinas de aprendizagem e aos problemas de aprendizagem apresentados por alguns alunos, percebemos uma grande preocupação em garantir que o processo de construção de conhecimentos seja significativo para o aluno. Uma das estratégias utilizadas pelos Ciclos de Formação, como forma de melhorar a aprendizagem desses alunos são as Oficinas de Aprendizagem. Essas oficinas são realizadas de acordo com a necessidade dos alunos e organizadas pelo coletivo dos

professores de cada ciclo e pela professora responsável, conforme já abordamos anteriormente.

No entanto, percebemos, pelos relatos, que alguns alunos continuam apresentando dificuldades, o que deixa os professores preocupados e ansiosos por uma solução que, muitas vezes, não está ao alcance deles.

Para Marques (2000, p. 120), “dá-se a aprendizagem pelo desenvolvimento das competências de relacionar, comparar, inferir, pela estruturação mais compreensiva, coerente e aberta às complexidades das articulações entre dados, fatos, percepções e conceitos”.

Se o espaço físico é um ponto de estrangulamento dentro da proposta, esse aspecto deve ser pensado para além das fronteiras da escola, como um desafio para seus gestores. Marques (2000, p. 103) nos coloca que “a qualidade das aprendizagens vai depender não dos recursos almejados, mas sim do efetivo aproveitamento dos meios disponíveis”.

4.1.6 Quanto à maneira como se sente trabalhando nessa escola

Como último questionamento, perguntamos aos educadores como se sentem trabalhando nessa escola organizada em Ciclos de Formação.

Todos os entrevistados se dizem felizes trabalhando na escola e apontam como um dos pontos fortes da proposta o planejamento coletivo, a aproximação da família e da escola por meio da pesquisa participante.

A caminhada de sete anos na efetivação da proposta de Ciclos de Formação credencia os professores a revelarem seu sentimento em relação ao trabalho desenvolvido por cada um deles. Planejar coletivamente proporciona uma maior segurança e responsabilidade na tomada de decisões, pois em um processo democrático todos são corresponsáveis pelo sucesso e/ou fracasso das ações desenvolvidas. Diz um dos professores:

D-“Me sinto bem, acredito que a nossa escola ciclada busca a formação do aluno e um trabalho comprometido por todos os que fazem parte desta escola, realizando planejamentos em conjunto, trocando idéias e buscando aproximar mais família x escola.”

Para complementar esse pensamento recorreremos a Soares, quando coloca que:

Numa dimensão subjetiva, a assimilação de uma proposta educativa requer a existência de uma sintonia entre as concepções que a inovação apresenta e as concepções daqueles que estão envolvidos no processo. Todavia, compartilhar as concepções de uma proposta inovadora não é condição suficiente para que ela venha a se concretizar, razão pela qual torna-se necessário aprofundar no estudo dos vários fatores que mediam sua apropriação, e que favorecem - ou não - a construção de um novo ordenamento para a escola (SOARES, 2001, p. 22)

Os professores, ao pensarem coletivamente e buscarem, nos momentos de estudo, subsídios para a sua prática, estão permeando por uma ação fundamental, isso para aqueles que desejam “novos métodos” e novas práticas pedagógicas. Buscamos em Marques (2000) complementar essa ideia:

Ser professor significa exercer o domínio de seu específico campo e processo de trabalho, passo a passo e a qualquer momento, o que significa trabalhar com o rigor científico dos conhecimentos que faz seus e com os meios materiais e instrumentais de que se apropria na capacidade de elaborá-los ou de reconstruí-los segundo as exigências de sua proposta pedagógica (MARQUES, 2000, p. 18)

No sentido de que não existem receitas prontas num processo interdisciplinar, há de se considerar que para cada realidade as necessidades variam, diferenciam-se uma das outras. Estar consciente de que podemos participar dessas mudanças e buscar a superação de alguns mitos e paradigmas é condição necessária para quem se desafia a enfrentar uma proposta de educação como os Ciclos de Formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de Ciclos de Formação investigada nessa pesquisa apresenta como objetivo central valorizar o aluno como sujeito que possui vivências e conhecimentos, como agente no seu ambiente escolar. Valorizar essas experiências de vida dos alunos é um dos caminhos a percorrer no processo educativo, se quisermos ter uma educação que atenda às necessidades atuais da sociedade. E mais, precisamos construir uma escola onde as pessoas pensem coletivamente e olhem para o processo educativo num sentido mais amplo.

Nesse sentido, D'Ámbrósio destaca que “[...] o grande desafio que se encontra na educação é, justamente, habilitar o educando a interpretar as capacidades e a própria ação cognitiva de cada indivíduo, não de forma linear, estável e contínua, como é característico das práticas educacionais mais correntes” (D'ÁMBRÓSIO 2001, p. 82).

A organização em Ciclos de Formação, no nosso entender, apresenta-se como uma alternativa curricular que se aproxime com o perfil da sociedade atual, ajudando o aluno a construir uma visão crítica, humanista e solidária. Não se pode conceber uma escola onde o professor construa uma prática pedagógica na solidão, que planeje suas atividades olhando somente para seus conhecimentos específicos, não sendo capaz de relacionar os diversos saberes que cada disciplina possui e suas possíveis interlocuções com as demais áreas do conhecimento. O compartilhamento de saberes e a construção coletiva do conhecimento são fatores emergentes.

Entendemos que a proposta propõe o respeito aos diferentes tempos que cada criança necessita para construir suas aprendizagens, vivenciando suas fases de desenvolvimento e considerando suas vivências e diversidade cultural. Para isso necessitamos, enquanto educadores, estudar as teorias que devam sustentar nossas práticas, a fim de propiciar ensino e aprendizagem significativa aos sujeitos envolvidos.

Percebemos nas falas dos educadores que a grande maioria deles participou de uma forma efetiva nos debates e discussões promovidos para a implantação da “nova” proposta na escola. Constatamos, ainda, que alguns educadores entenderam

ser essa uma necessidade pelo fato de a escola apresentar índices de evasão e repetências elevados.

Um dos fatores determinantes do processo foi a possibilidade de se realizar planejamentos coletivos na escola, tendo em vista a organização curricular via Tema Gerador. Isso propiciou ao corpo docente comprometimento e responsabilidade entre o coletivo de professores do ciclo. No modelo seriado cada professor preparava sua aula sem a interferência dos colegas. Hoje, essa interferência é vista como compartilhamento de saberes e práticas.

Um aspecto fundamental da proposta é a constituição dos ciclos por fase de desenvolvimento, citado em dois momentos apenas, o que nos leva a concluir que esse fator não é considerado como uma das principais mudanças percebidas, na escola, pelos educadores entrevistados. Ao agrupar os alunos em ciclos de três anos, o processo de aprendizagem deve ser concebido para além de um ano letivo, o que implica na superação de antigos paradigmas e concepções. Esse fato pode nos sugerir que esse aspecto não seja relevante ao grupo entrevistado, mas, sem dúvida, é um dos elementos mais significativos dentro da proposta.

Um dos pontos mais enfatizados refere-se à valorização dos saberes e das experiências de vida dos alunos e da comunidade escolar. Isso é constatado quando observamos que os entrevistados relatam que a pesquisa participante realizada para se chegar ao Tema Gerador, possibilita uma maior aproximação da escola e da família. Esse momento de contato com a comunidade escolar é fundamental para a construção de uma educação democrática e participativa, o que se caracteriza por um modelo de gestão educacional e escolar que valoriza tais aspectos, fomentando uma maior participação dos professores, alunos e pais nas decisões da escola.

A escola tem um papel importante na formação do aluno. Assumimos o compromisso de construir uma educação que proporcione a ampliação dos conhecimentos trazidos pelo cotidiano dos alunos. Nossa responsabilidade como educadores é muito grande, pois a escola que queremos construir depende da vontade dos governantes, mas principalmente daqueles que estão na escola, fazendo as mudanças acontecerem: os educadores. Se eles desejarem e dispuserem das condições necessárias, as mudanças acontecerão de forma dinâmica, aberta e eficaz.

Longe de considerarmos concluída essa reflexão, buscamos expressar nosso sentimento na realização desse trabalho, através das palavras de Marques (2000, p.

123) quando nos diz: “É a paixão pelo homem que faz o educador. Apesar das desigualdades e angústias, o autêntico professor acredita no homem que está no aluno e busca conferir-lhe o imenso privilégio de acreditar em si”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Os Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. In: *Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68, p.143-162, Dez/99.

ARROYO, Miguel G. Socializando experiências inovadoras. In: *Espaços da Escola*, Ijuí: Ed. UNIJUÍ, n. 22, out/ dez. 1996.

ARROYO, Miguel G. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

CORAZZA, Sandra M. *Tema Gerador: Conceção e prática*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999. (Coleção Educação; 13)

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática - elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (Coleção tendências em Educação Matemática).

D' ÁMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: Da teoria à Prática*. 8. ed. Campinas SP: Papirus, 2001 (Coleção Perspectivas em educação Matemática).

DA PIEVI, Maria da Graça Prediger. *Por uma Alfabetização Pluriforme, nos Ciclos de Formação*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2000.

DOLL JR, William E. *Currículo: Uma perspectiva pós-moderna*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 11. ed. Campinas SP: Papirus, 2003 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRANCO, Creso (org). *Avaliação, ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GROSSI, Esther P. *Proposta Alternativa e análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Caderno nº4, Câmara dos Deputados. 1998.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993. 20 ed. Revista, 2003.

KRUG, Andréa; AZEVEDO, José C. de. Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? In: SILVA, Luiz H. da (org). *Século XXI - qual conhecimento? Qual currículo?* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Lei nº9394/96. Bauru, SP: EDIPRO, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 11. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto a formação de seus gestores. *Em Aberto*, v. 17, n.72, p.11-33, fev/jun.2000.

LÜCK, Heloísa. A dimensão participativa da gestão escolar. *Gestão em Rede*, Brasília, n.9, p.13-17, ago.1998.

LUDKE, Menga. Evoluções em Avaliação. In: FRANCO, Creso (org). *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.29-33.

MARQUES, Mario Osório. *Conhecimento e Modernidade em Reconstrução*. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

MARQUES, Mario Osório. *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

MELLO, Marco. *Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto*. Porto Alegre: Ed. Ísis; Diálogo-Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA, 2005.

MONTEIRO, Alexandrina; POMPEU, JR. G. *A Matemática e os Temas Transversais*. São Paulo: Moderna, 2001 (Coleção Educação em Pauta: Temas Transversais).

MOYSÉS, Lúcia. *Aplicações de Vygotsky a Educação Matemática*. 5. ed. Campinas SP: Papirus, 2003 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.).

PAIS, Luis Carlos. *Didática da Matemática - Uma análise da influência francesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (Coleção Tendências em Educação Matemática).

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Introdução aos parâmetros curriculares Nacionais/ Ministério da educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília.

PIRES, Célia M.C. *Currículos de Matemática: da organização linear à idéia de rede*. São Paulo: FTD, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ. *Educação com Participação Popular*. Chapecó-SC, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ-SC. *Relato de Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos*. Chapecó-SC, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ-SC. *A Educação de Jovens e Adultos em Chapecó-SC*, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IPATINGA-MG. *Escola Desafio: Bases Políticas e Pedagógicas*. Ipatinga-MG, 2001.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CONSTANTINA. 2007

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO. *Escola ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*. Cuiabá, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Escola Plural: Proposta Político – Pedagógica*. Belo Horizonte: SME, Out.1994.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CONSTANTINA - Projeto Político Pedagógico, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE-SMED. *Totalidades de Conhecimento: Um Currículo em Educação Popular*. Cadernos Pedagógicos. Porto Alegre: SMED N°8. Setembro. 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE-SMED. *Falas do Cotidiano: vivências nos ciclos de Formação*. Cadernos pedagógicos. Porto Alegre: SMED, N°12, Julho, 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE-SMED. *Ciclos de Formação proposta político pedagógica da Escola Cidadã*. Cadernos Pedagógicos. Porto Alegre, SMED. N° 9, Abril de 1999.

SOARES, Claudia C. *Reinventando a Escola: os Ciclos de Formação na Escola Plural*. São Paulo: Annablume, 2002.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. 5. ed. Tradução de Esméria Rovai. São Paulo: PioneiraThomson Learning, 2003.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA TRANSIÇÃO SÉRIE-CICLO

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 Ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 E o lance a outro; de um outro galo
 Que apanhe o grito de um antes e lance a outro.
 E de outros galos que com muitos outros galos
 Se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo,
 Para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.”

João Cabral de Melo Neto

Este questionário faz parte de uma pesquisa a ser realizada através do Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria- pólo UAB-Constantina.

Nosso trabalho tem por objetivo investigar o entendimento dos educadores frente à proposta de Ciclos de Formação implementada na escola municipal Amândio Araújo.

Para tal necessito de sua colaboração, pois diante das respostas obtidas é que será desenvolvida a pesquisa, que ainda contará com uma fundamentação teórica voltada ao tema.

Para que essa pesquisa cumpra com seu propósito maior, que é colaborar para a melhoria da qualidade da educação por meio de investigações científicas que abordam esse importante tema, preciso que responda com a maior seriedade e franqueza aos questionamentos levantados.

1. Há quanto tempo atua no magistério:
2. Qual sua formação:
3. Trabalha em qual dos anos e em qual ciclo?
4. Como ocorreu o processo de transição de série para ciclo de formação? Houve a participação efetiva dos professores e da comunidade escolar?
5. Qual foi seu envolvimento no debate acerca das mudanças propostas?
6. Houve momentos de estudo, de discussões sobre as mudanças propostas, por meio de formação continuada? Como aconteceram esses encontros? Foram importantes? Forneceram elementos teóricos e práticos para a reformulação de sua prática pedagógica, tendo em vista a nova postura necessária?
7. Houve mudanças significativas na organização curricular da escola que implicaram mudança de postura e entendimento acerca do processo de aprendizagem? Cite-as.
8. Como avalia o processo de formação continuada da qual participa anualmente? Os temas abordados ajudam nas discussões e na melhoria da qualidade da aula que ministra? Ajuda a resolver os conflitos que se apresentam na sala de aula?
9. Que aspectos destacaria como positivos na execução da proposta?
10. Quais são os conflitos e dificuldades gerados pela proposta?
11. Como se sente trabalhando nessa escola organizada em Ciclos de Formação?