

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

**A VISÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DO CICLO II SOBRE O
SISTEMA DE CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
HUMANO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

Gislene Sousa de Sá Azevedo

GOIÂNIA

2009

Gislene Sousa de Sá Azevedo

A VISÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DO CICLO II SOBRE O SISTEMA DE CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Prof^a. Dr^a Agustina Rosa Echeverría–Orientadora

Goiânia, 4 de maio de 2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

Azevedo, Gislene Sousa de Sá.
A994v A visão de professores de ciências do ciclo II sobre o sistema de ciclos de formação e desenvolvimento humano da rede municipal de educação em Goiânia [manuscrito] / Gislene Sousa de Sá Azevedo. – 2009.
105f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Agustina Rosa Echeverría.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2009.

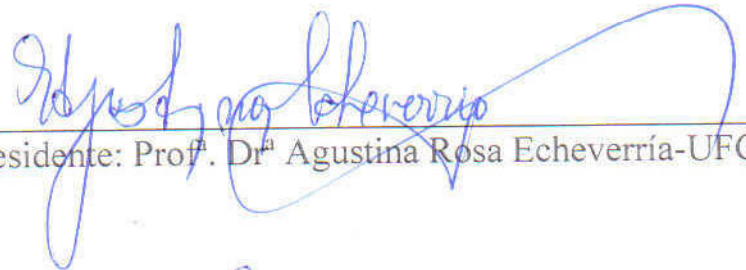
Bibliografia: f.95-103.
Anexos.

1. Professores de ciências – Ciclos de formação 2. Ensino de ciências (Rede Municipal) – Goiânia (GO) 3. Políticas públicas I. Echeverría, Agustina Rosa. II. Universidade Federal de Goiás. **Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática.** III. Título.

CDU:371.13:5(817.3)

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:



Presidente: Prof.^a Dr.^a Agustina Rosa Echeverría-UFG



Prof.^a Dr.^a Iria Brzezinski - UCG



Prof.^a Dr.^a Dalva Eterna Gonçalves Rosa - UFG

Dedico este estudo a todos que, de
alguma maneira, ajudaram
na minha construção/formação.

Agradecimentos

Ao Manfredo, pelo carinho, incentivo e paciência.

Às minhas queridas Marília e Marina, pela tolerância e paciência de sempre esperar.

A todos os meus familiares, que não cansaram de me incentivar.

À professora Agustina, pela orientação e, sobretudo, por me ajudar a trilhar o caminho da pesquisa.

Aos professores que gentilmente contribuíram com este estudo, participando das entrevistas.

Às professoras Andréia Ferreira da Silva e Dalva Eterna Gonçalves Rosa, pelas contribuições durante o Exame de Qualificação, que ajudou a enriquecer este trabalho.

À equipe da Unidade Regional de Educação Brasil Di Ramos Caiado, pelo incentivo e pelo porto seguro nas horas de dúvidas e conflitos.

À Secretaria Municipal de Educação, que me possibilitou tempo para dedicar-me a este trabalho, cumprindo o Estatuto do Magistério dos Profissionais da Educação do Município de Goiânia.

[...] Eu acredito na proposta de ciclos, mas ela tinha que ser mais estruturada. [...] No ciclo, a gente tem mais chance de trabalhar com aqueles alunos que têm uma aprendizagem mais difícil. Na seriação, a gente não tem essa chance. Só que falta um apoio maior de profissionais para ajudar no processo de ensino e na estrutura física. Eu acho que eles tinham que olhar com outros olhos o ciclo, porque o que se está gerando no ciclo? As crianças estão sendo avançadas sem saber. (Prof. H).

RESUMO

O presente estudo objetiva investigar a visão dos professores de ciências do ciclo II da Rede Municipal de Educação de Goiânia sobre os ciclos de formação. O papel do professor é determinante para a efetivação de qualquer proposta pedagógica. Assim, é preciso identificar o que os professores de Goiânia pensam sobre os ciclos de formação, visto que estes significaram uma mudança muito importante na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). A pesquisa envolveu todos os professores de ciências do ciclo de formação II da RME. O instrumento metodológico foram entrevistas semi-estruturadas com as quais se procurou saber a compreensão e a avaliação dos professores sobre o processo de implantação da proposta de ciclos na RME, sobre os aspectos pedagógicos dessa organização e o papel que nela exerce o ensino de ciências. Os resultados indicaram que, após 11 anos da implantação dos ciclos de formação, existem, na visão dos professores da área de ciências, avanços, equívocos, incompreensões e grandes dificuldades na condução do trabalho pedagógico, o que aponta para a necessidade de ampliar o estudo e a reflexão sistematizados sobre essa política de organização do ensino, suas implicações no cotidiano escolar e o papel do ensino de ciências na formação do aluno. Da mesma forma, a pesquisa conclui pela necessidade de se propiciarem, na formação inicial dos professores de ciências, espaços para o estudo e a discussão da natureza do conhecimento científico e dos aspectos político-pedagógicos.

Palavras-chave: Ciclos de formação. Ensino de Ciências. Políticas públicas. Professores de ciências.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the II cycle science's teacher's point of view about Ciclos de Formação (Formation Cycles) in the Teaching Municipal's Web in Goiânia. Since the role of teachers is to achieve any pedagogical proposal, it is important to identify what the teachers think about Ciclos de Formação (Formation Cycle) once they signified a very important change in the Teaching Municipal's Web in Goiânia. The research embraced all the formation II cycle's science's teachers of the Teaching Municipal's Web. The methodology used were the semi-organized interviews which had the purpose to comprehend and evaluate – based on pedagogical aspects and the role of science teaching in this organization- the teachers about the implementation process of cycles in the Teaching Municipal's Web. The results of this work indicates that after eleven years of the Formation Cycles's implementation in Teaching Municipal's Web, there are, in the science's teacher's point of view progresses, equivocal, lack of comprehensions and great difficulties in the pedagogical conduction that shows the necessity to enlarge the study and to systematized the reflection about this teaching organization policy, their implications in the student daily classes and about the science teaching's role in the formation of the pupil. In this way, it is concluded that there are the necessity of offering, in the initial formation of science teachers, studying spaces and discussion about the nature of the scientific knowledge and the pedagogical politic aspects.

Key words: Formation Cycles, science teaching, public policies, science teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - REFLEXÕES QUE CONDUZIRAM A ESTE TRABALHO	14
CAPÍTULO 2 - CAMINHANDO PELA HISTÓRIA DOS CICLOS	20
2.1 No Brasil	20
2.2 Em Goiânia	32
2.3 O que se tem discutido sobre formação de professores	40
CAPÍTULO 3 - O ENSINO DE CIÊNCIAS	43
CAPÍTULO 4 - O CAMINHO DA PESQUISA.....	48
4.1 Opções metodológicas	48
4.2 Participantes.....	50
4.3 Os dados da pesquisa	50
4.4 Análise dos dados	51
4.5 Análise documental.....	52
4.6 Análise dos dados	52
CAPÍTULO 5 - A CAMINHADA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO CICLO DE FORMAÇÃO	54
5.1 Os professores do nosso estudo	54
5.2 O papel do ensino de ciências nos ciclos de formação.....	56
5.3 A formação do professor	59
5.4 A seleção dos conteúdos de ensino	64
5.5 A interdisciplinaridade.....	69
5.6 O planejamento pedagógico	75
5.7 A avaliação da aprendizagem	78
5.8 A progressão do aluno no ciclo de formação	83
5.9 A condição de trabalho do professor	86
5.10 A mudança na visão sobre ciclos de formação	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	95

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, em diferentes Estados e Municípios do Brasil, como São Paulo, Minas Gerais, Belo Horizonte, Porto Alegre e Goiânia, aumentou o número de propostas de organização do processo escolar em ciclos, embora estudos sobre a história da organização escolar no Brasil demonstrem que datam de 1920 as primeiras discussões a respeito da organização escolar não seriada. A proposta naquele momento era de promoção de todos os alunos, em função do aumento dos índices de reprovação e evasão escolar.

Em 1950, ocorreram amplos debates nos meios políticos e acadêmicos a respeito da promoção por idade. No período entre 1958 e 1960, no Estado do Rio Grande do Sul, ocorreu a Reforma da Educação Primária. A segunda experiência foi o programa Promoção por Rendimento Efetivo no Estado de São Paulo. Em 1963, o Distrito Federal implementou a política de promoção somente quando o aluno estivesse alfabetizado e, no período de 1968 até 1984, ocorreram as primeiras experiências de promoção automática nos Estados do Rio Grande do Sul, Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro. Ao início desse tempo, o Brasil já vivia no chamado golpe à democracia populista, a ditadura militar. Importa destacar que todas essas experiências tinham como objetivo a regularização do fluxo de alunos e a tentativa de resolver as questões da repetência e evasão escolar no Ensino Fundamental.

Em meados dos anos 80, com o processo de abertura política, alguns estados adotaram políticas educacionais redemocratizantes, implantando o ciclo básico, que reestruturava as 1ª e 2ª séries do 1º grau e eliminava a retenção ao final do primeiro ano, outorgando maior flexibilidade ao currículo.

Durante os anos 90, ocorreram mudanças mais abrangentes no ensino de 1º grau em estados e municípios brasileiros. As primeiras experiências ocorreram em São Paulo, Belo Horizonte, posteriormente em Porto Alegre, e repercutiram por todo o Brasil, promovendo alterações na organização escolar e dando início a diferentes propostas denominadas ciclos¹.

Nesse contexto, em 1992 ocorreu a implantação da primeira experiência não seriada no município de Goiânia, o BUA (Bloco Único de Alfabetização), que envolveu a

¹ A designação de “ciclos” será utilizada neste documento para indicar as diferentes experiências que se desenvolveram no país: ciclos de formação, ciclos de aprendizagem, ciclo básico de alfabetização. Para a proposta da RME, será adotado o termo ciclos de formação.

alfabetização e a 1ª série, tendo como princípio a não fragmentação das séries e um período maior para o aluno percorrer a alfabetização.

O respaldo a essas inovações na organização escolar veio por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96, que facultava e facultava aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos ou outra forma de organização.

No município de Goiânia, os ciclos de formação e desenvolvimento humano foram implantados a partir de 1998: primeiramente, em ciclos de dois anos e, em 1999, de três anos. Até 2002, os ciclos de formação foram implantados em toda a RME (Rede Municipal de Educação). O processo de implantação foi acompanhado da resistência de muitos professores, coordenadores, diretores e famílias, que não compreendiam as mudanças nem os fundamentos do sistema.

Além disso, desde sua implantação, o sistema de ciclos de formação passou por alterações, conforme o entendimento das diferentes gestões políticas que assumiram a SME (Secretaria Municipal de Educação).

Hoje, as escolas do município de Goiânia estão organizadas em ciclos de formação e, diante de toda a complexidade que envolve a mudança do modelo seriado para o modelo de ciclos, os professores manifestam, no interior do espaço escolar, um campo de angústias, incertezas e preocupação com a qualidade do ensino.

Organizar o ensino na lógica de ciclos de formação representa um desafio a ser enfrentado por sujeitos que, cotidianamente, se relacionam com os objetivos do ensino e da aprendizagem, em cujo contexto se espera a apropriação dos conhecimentos sistematizados e se proporcione ao aluno do Ensino Fundamental uma aprendizagem que lhe permita relacionar-se de forma crítica e consciente com a sociedade contemporânea.

O ensino de ciências está inserido nessa realidade como um corpo de conhecimento que tem a finalidade de contribuir com a instrução e a formação do aluno, entendendo a instrução como o aprendizado do conhecimento sistematizado que se traduz nos conteúdos escolares propriamente ditos e a formação como relacionada às dimensões sócio-cultural-ética-política-ambiental. Embora separados, instrução e formação não se dissociam na prática escolar. Nessa perspectiva, o ensino de ciências tem o papel fundamental de contribuir com a formação científica e geral do aluno na construção de sua cidadania em uma sociedade na qual a ciência e a técnica constituem parte essencial da vida humana.

Assim, o ensino de ciências passa a desempenhar um papel fundamental na formação dos cidadãos, com o compromisso de responsabilizar-se por uma alfabetização científica desde o início da escolarização.

Para ensinar ciências, é necessário propiciar ao aluno condições para que ele perceba como ocorre o processo de construção do conhecimento científico nas suas múltiplas interfaces com outras formas de saberes e se perceba, ele também, integrante e agente de mudanças do ambiente em que vive.

O papel do professor de ciências, portanto, vai além de organizar o processo pelo qual os alunos geram significados sobre o mundo natural. Deve agir como mediador entre o conhecimento científico e seus aprendizes, proporcionando ajuda para que se possa conferir um sentido pessoal à maneira como as asserções do conhecimento são geradas e validadas (DRIVER, *et al*, 1999).

O professor de ciências, como os professores de outras áreas, encontra, na sala de aula, a realidade de um grande número de alunos com dificuldades em ler, escrever e realizar interpretação de textos ou de situações-problemas que envolvem o conhecimento científico.

Destarte, se encontra também perante o desafio de despertar o interesse dos alunos para o conhecimento científico, ao mesmo tempo em que deve ajudá-los no seu processo de alfabetização, sob a pena de vê-los progredir no Ensino Fundamental sem que tenham aprendido efetivamente.

A par disso, a inserção do professor de ciências nos ciclos de formação, como também dos professores de outras disciplinas, ocorreu sem a sua participação nas discussões do processo de elaboração da proposta. Eles, que são os responsáveis pela condução do trabalho na sala de aula, não puderam contribuir com seus conhecimentos sobre currículo e sua experiência sobre as necessidades dos alunos.

Sabe-se que, ao propor uma nova organização do trabalho escolar, os planejadores não podem desconsiderar a hipótese de os professores não saberem como efetivá-la ou não quererem assumi-la. Não se pode ignorar a resistência de quem está conduzindo o processo de ensino. Implantar uma forma nova de pensar e de agir no plano pedagógico pressupõe incluir os envolvidos no diálogo e nas proposições. Só assim será possível promover mudanças na forma de fazer a educação.

É nesse campo que esta pesquisa se insere quando objetiva investigar a visão do professor de ciências do ciclo II após 10 anos de sua implantação na RME. O professor está inserido na organização do Ensino Fundamental da RME com a responsabilidade de propiciar aos alunos a compreensão do conteúdo científico e as relações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente, de modo a contribuir com a sua formação de cidadão.

Nesse sentido, a visão de professores de ciências do ciclo II sobre ciclos de formação será investigada por meio de relatos em entrevistas, para pesquisar as modificações por eles apontadas face à mudança da organização do seu trabalho pedagógico.

A escolha por investigar essa visão se motiva em nossa experiência profissional, que acompanhou, e por vezes participou, da equipe responsável pelo processo de implantação dessa proposta na RME. Em outro momento, fomos regente de ciências do ciclo de formação II e, atualmente, atuamos na função de apoio pedagógico a escolas da Rede, na função de orientar coordenadores e professores. As diferentes experiências contribuíram para suscitar indagações a respeito da compreensão que os professores de ciências têm de uma escola organizada em ciclos de formação e a respeito das modificações que ocorreram em sua forma de pensar e agir ao longo de 10 anos de trabalho na escola, nessa organização.

Espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir para a formação inicial e continuada de professores de ciências, influenciando as tentativas para melhoria desse ensino, e para a compreensão sobre ciclos e sobre os conteúdos escolares, de forma a atender a um ensino que considere a realidade social dos alunos e contribua com a sua formação científica.

O primeiro capítulo do estudo, denominado “Reflexões que conduziram a este trabalho”, apresenta um pouco da experiência e dos questionamentos que nos inquietaram no processo de implantação dos ciclos nas RME, e da incerteza, depois vivenciada na outra ponta, a sala de aula, no desempenho da função de acompanhamento às escolas.

O segundo capítulo, “Caminhando pela história dos ciclos”, aborda as políticas de não-retenção ocorridas no Brasil, procurando evidenciar a evolução das discussões e as experiências dessas idéias até a atualidade. Utiliza como aporte teórico as contribuições de autores que discutiram e discutem a desserialização² escolar, entre eles; Arroyo (1999); Barreto e Mitulic (1999; 2001); Barreto e Sousa (2004; 2005); Gomes (2005a, 2005b); Krug (2001) e Mainardes (2007).

Também procura relacionar o processo evolutivo da proposta de não-retenção com os aspectos políticos e econômicos vividos pela realidade brasileira, que conduziram à modificação e à implementação de medidas educacionais em novas bases e exigências, de acordo com as idéias neoliberais que se consolidaram na década de 1990 e que orientaram e definiram a educação no país. A base da reflexão apóia-se nos estudos de diferentes autores, entre eles: Antunes (1995; 2001); Boito Júnior (1999); Coutinho (2006); Germano (1993);

² Gomes (2005a) utiliza o termo para referir-se às experiências não seriadas de organização do Ensino Fundamental.

Laurel (2002); Nascimento; Silva; Algebaile (2002); Neves (2005); Oliveira (2007); Saviani (2007).

Além disso, apresenta a proposta de ciclos de formação da RME de Goiânia, procurando fazer uma análise das mudanças ocorridas ao longo dos 10 anos do início de sua implantação, utilizando como referencial os documentos oficiais da SME e os estudos sobre os ciclos da RME: a Proposta Projeto Escola para o Século XXI, de 1998; as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino, de 2000; o Projeto Político Pedagógico para o Ensino Fundamental da Infância e Adolescência, de 2004; as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Infância e Adolescência, de 2008; o Projeto Político-Pedagógico para o Ensino Fundamental da Infância e Adolescência, de 2008; os estudos de Figueiredo (2002); e Mundim (2002) e Oliveira, (2005). Finaliza discutindo a formação de professores e as necessidades de uma preparação para o trabalho nos ciclos de formação.

O terceiro capítulo apresenta uma reflexão acerca do ensino de ciências. Discute o papel do ensino de ciências na sociedade contemporânea e a sua contribuição na educação científica e na formação para a cidadania. Finaliza relacionando a importância da alfabetização científica com a proposta para o ensino de ciências da RME.

O quarto capítulo, “O caminho da pesquisa”, tem como objetivo descrever e justificar as opções metodológicas constituintes do presente estudo. Explicita a forma como foram escolhidos os participantes, apresenta as técnicas que permitiram a construção de dados para análise e de que forma foi realizada a análise desses dados.

O quinto capítulo, “A caminhada dos professores de ciências nos ciclos de formação”, apresenta a análise dos dados, primeiramente realizando uma caracterização dos professores de ciências do ciclo II para, em seguida, abordar e analisar as apreensões relatadas pelos professores nas entrevistas sobre o ensino de ciência e os ciclos de formação.

As considerações finais apresentam os aspectos mais importantes da visão dos professores de ciências do ciclo II sobre os ciclos de formação e o ensino de ciências.

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES QUE CONDUZIRAM A ESTE TRABALHO

Conceituar os ciclos de formação constitui uma dificuldade. Ciclos de formação é a denominação dada a diferenciadas formas de organização do tempo e espaço escolares, distintas da seriação. Autores, como Arroyo (1999), Sousa e Alavarse (2003), apontam que existe uma emprego generalizado da expressão “ciclos” em diferentes documentos oficiais de redes públicas de ensino no país, com o objetivo de caracterizar a organização de escolas do Ensino Fundamental em oposição ao modelo seriado.

Também revela-se um exercício difícil investigar os ciclos de formação e procurar manter a distância e o posicionamento crítico necessários para uma análise coerente dos dados diante da experiência vivenciada na RME desde a sua implantação, em 1998. No primeiro momento, se poderia falar de conflitos. Entretanto, à medida que se aprofundam as leituras e as discussões, crescem as reflexões e as ponderações sobre a dificuldade de romper com a lógica seriada, de alterar o processo de avaliação e vivenciar a prática da não retenção.

No período de implantação desse sistema em Goiás, nos anos de 1998 a 2000, estivemos envolvida nas atividades de acompanhamento pedagógico da Unidade Regional de Educação Central³ e participamos do processo de formação dos professores de 39 escolas que aderiram ao “projeto Escola Para O Século XXI”. Nesse processo de formação, percebia-se que algumas professoras se sentiam angustiadas e demonstravam resistência à idéia de mudança, afirmando que a realidade da RME era diferente da realidade social européia, diferente da realidade de Belo Horizonte, onde existia a Escola Plural, diferente do Rio Grande do Sul, onde ocorria a Escola Cidadã. Desde essas ponderações, apareciam os questionamentos a respeito dessa nova lógica e se realmente ela “daria certo” na Rede, não por falta de crédito à proposta filosófica do ciclo, mas pela forma como se dava a sua implantação nas escolas.

³As URE (Unidades Regionais de Educação) foram criadas na gestão 1993-1996 com o objetivo de descentralizar as ações da SME. Naquele período, eram denominadas Núcleos Regionais de Ensino. Hoje, a RME conta com cinco URE.

A reforma do sistema de ensino que se desencadeava no Brasil de então já havia ocorrido em países centrais, com o reordenamento do seu sistema de produção, e chegava aos países periféricos sob a forma de pressão para colocar o ensino fundamental como prioridade das políticas sociais e suprir as exigências da mundialização do mercado e das políticas neoliberais. De maneira que, já nessa época, não era possível negar a intenção política e econômica que estava por detrás da proposta. No dia-a-dia, podia-se acompanhar o trabalho da equipe interdisciplinar encarregada de construir a proposta pedagógica do sistema e era perceptível o empenho das pessoas com o estudo, a preocupação de conduzir a escrita do “Projeto Político-Pedagógico Escola para o Século XXI”, a formação dos professores de forma coerente com os aspectos que fundamentavam os ciclos de formação humana para além de um “amontoado de séries” (ARROYO, 1999) ou a institucionalização da promoção automática com um trabalho sério e responsável para com a educação.

De um lado, pretendia-se melhorar os índices de acesso, permanência e progressão do aluno na escola e reduzir os custos com a educação e, principalmente, com a reprovação escolar. De outro, criar condições que possibilitassem maior aprendizagem dos alunos, respeitando as suas fases de desenvolvimento e ritmos de aprendizagens, garantindo o acesso, a permanência, a progressão e a democratização da escola.

O ritmo com que as mudanças eram propostas era acelerado. Mas a proposta de ciclos de formação precisava ser mais discutida com os professores e ter um tempo maior de reflexão, apesar de leituras que apontavam não ser necessária uma formação precedente para se implantar uma proposta de organização escolar.

A cada acompanhamento e a cada formação que as equipes implementavam, presenciava-se uma realidade de descrença, expressada pelos professores na dificuldade de colocar em prática as mudanças propostas. Era um exercício difícil o de trabalhar coletivamente, planejar as aulas com conteúdos significativos para os alunos e promover uma abordagem interdisciplinar. Contudo, o aspecto de maior conflito ficava com a avaliação da aprendizagem, pois a característica predominante era a de uma prática seletiva e classificatória, e a proposta da SME definia uma avaliação formativa, diagnóstica, sumativa e não mais resumida em uma nota.

Muitos professores sentiam haver perdido sua autoridade e demonstravam preocupação com a qualidade da aprendizagem dos alunos. Essa resistência apontava que a única forma conhecida de avaliar era a perspectiva do exame (LUCKESI, 2005) baseada na nota. Os professores estavam condicionados pelo processo de exclusão, de seleção e classificação tão comum na ideologia burguesa, que orienta a sociedade brasileira. Havia

resistência, mas alguns professores demonstravam insatisfação com o modelo de escola que presenciavam e queriam compreender a proposta de ciclos e modificar a forma de nela trabalhar. No entanto, as dificuldades eram muitas e o apoio na oferta de melhoria na infraestrutura e na formação não eram suficientes para realizar uma mudança profunda no espaço escolar.

No decorrer da implantação dos ciclos de formação, na administração do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), de 1998 a 1999, participamos, no Centro de Formação de Profissionais da Educação, da discussão curricular e dos momentos de estudo e reflexão com professores e diretores. Vivenciar tais momentos não diminuiu as dúvidas e questionamentos sobre o processo de implantação da proposta na RME. Acreditava-se (e acredita-se) na necessidade de uma formação contínua e aprofundada, que possibilitasse discutir as questões pedagógicas e fizesse frente às angústias que afligiam os professores e que não cessavam com a implantação da nova proposta. Ao contrário, eram agudizadas, com um grande número de alunos que não dominava a leitura e a escrita.

O que fazer? As respostas pareciam não satisfazer os professores e nem as equipes de formação e acompanhamento e desencadeavam um sentimento de impotência, vez que faltavam à escola as condições necessárias para o atendimento às defasagens dos alunos, tanto no aspecto físico quanto no domínio de conhecimentos a respeito dessa nova lógica de trabalho pedagógico.

Entre as próprias equipes de formação e acompanhamento pedagógico às escolas faltava o entendimento do que seria realmente a proposta de ciclos de formação. Qual a melhor forma de conversar com a escola? Qual a melhor forma de abordar os princípios da proposta na formação dos professores?

Certa vez, em um acompanhamento pedagógico a uma escola e em conversa com alguns professores de um coletivo de mais de vinte, discutindo sobre a organização do horário de aula da escola e sobre a possibilidade de ser este mais flexível, uma professora descontrolou-se e chorou copiosamente. Tal exemplo nos demonstrou, na ocasião, que a proposta de ciclos de formação abalava o “porto seguro”, a tradição seriada, e redundava em instabilidade no trabalho dos professores.

Na maioria das escolas, percebia-se que o discurso era um e a prática outra. Por exemplo, a de ocultar o horário de funcionamento das aulas em cinquenta minutos, como acontecia na seriação. Aquele ficava escondido atrás da porta da sala dos professores que, e ao serem indagados sobre o horário de aula, respondiam que era o adequado ao proposto nos

ciclos de formação. Isso perdurou por um bom tempo e demonstrava alguns dos equívocos com relação à organização dos horários e à própria concepção de ciclos.

No ano de 2000, a SME constituiu um grupo de pesquisa em parceria com professoras da Universidade Federal de Goiás que haviam recebido formação específica para investigar a concepção de ensino e de avaliação da aprendizagem nas escolas organizadas em ciclos de formação. O trabalho, contudo, não se desenvolveu, em função das mudanças propostas na gestão 2001-2004 do PT (Partido dos Trabalhadores). Esses fatos causaram decepção e insatisfação, apesar do conhecimento geral de que a interrupção de projetos em desenvolvimento iniciados em uma administração anterior é prática comum na política brasileira.

Ainda em 2000, iniciou-se também, na Secretaria de Educação, um período de mudanças com relação aos cargos de confiança, com a saída da coordenadora do Projeto Escola para o Século XXI e de todos os profissionais que estavam no Centro de Formação de Profissionais da Educação, responsáveis pela formação e acompanhamento das escolas onde haviam sido implantados os ciclos de formação II e III. O ciclo de formação I estava implantado em todas as escolas e o acompanhamento era realizado por apoios pedagógicos das Unidades Regionais de Educação.

No final de 2001, insatisfeita com o direcionamento dado à formação e ao acompanhamento pedagógico naquela administração, fizemos opção por trabalhar em uma escola da RME, no ciclo de formação II, com alunos da faixa etária de 9 a 11 anos. Nesse período, foi possível vivenciar o trabalho em um coletivo de professores, saber como ele se dava na prática. A experiência foi importante, porque possibilitou perceber os conflitos presentes no cotidiano da escola, as compreensões diferenciadas sobre ciclos, além de ampliar a visão sobre o planejamento coletivo, a percepção a respeito do aluno pré-adolescente, suas defasagens, e a dificuldade que significava lidar com essas defasagens que interferiam no ensino de ciências.

Na escola, o trabalho em equipe acontecia e podia-se perceber o amadurecimento que ocorria e que permitia desenvolver certa integração de conteúdos e melhorias no processo de avaliação e registros na ficha descritiva do aluno. Contudo, era um processo de longo prazo e de investimento em estudo e formação.

Um dado importante, que gerou e ainda gera conflito, mas que ultrapassa a organização em ciclos de formação na RME, está relacionado ao número de alunos com defasagem de aprendizagem. Este é o maior “nó” enfrentado pela escola atualmente.

No período de 2005 a 2007, estivemos no acompanhamento pedagógico de escolas da Região Noroeste da cidade de Goiânia. Ainda nesse trabalho, se percebiam as dificuldades em relação aos alunos com defasagem de aprendizagem, que permaneciam de forma mais agravada. Alguns fatores, como os que seguem, contribuíam para isso.

O primeiro eram condições de trabalho e as condições precárias da estrutura física de muitas escolas que as impediam de oferecer um ensino de qualidade aos alunos da RME. O segundo se relacionava à falta de compreensão de muitos diretores, professores, alunos e pais, dos pressupostos que compõem a proposta de ciclos de formação. Terceiro, as mudanças constantes de professores nas escolas, por motivos variados, e a falta de profissionais concursados ou a existência de professores com contratos especiais, temporários. Esses professores não conheciam a proposta do ciclo e levavam um tempo para adaptar-se ao trabalho. Mesmo aqueles que haviam terminado a sua formação inicial recentemente, chegavam à escola sem conhecer a proposta e sua forma de efetivação. Como quarto fator, destacam-se as alterações ocorridas na proposta em cada programa de governo, situação muito comum nas redes públicas brasileiras, cujos programas não se sustentam e são modificados a cada nova administração.

Essas mudanças trouxeram à escola uma série de problemas. Por exemplo, com a alteração do planejamento semanal para mensal, houve a desmotivação dos professores, o que inviabilizou qualquer possibilidade de articulação do trabalho pedagógico. Como é possível que um grupo que se encontra uma vez por mês tenha condições de discutir os problemas reais dos alunos? Como poderão estudar e planejar os conteúdos numa proposta interdisciplinar? Foram alterações que impediram a organização dos professores e, conseqüentemente, a consolidação de um trabalho de qualidade no espaço escolar.

Destarte, é importante questionar se realmente há uma proposta de ciclos de formação na RME de Goiânia, porque ela está posta ali com medidas que a modificaram no processo avaliativo, na organização dos alunos e dos professores. Sendo assim, se há um ciclo de formação acontecendo nas escolas, ele precisa ser mais conhecido em sua estrutura e funcionamento, em suas dificuldades e aspectos de avanços percebidos por quem está na ponta do trabalho, o professor. No nosso caso, são os professores de ciências, que não estudaram outra forma de organização que não a da seriação e que têm, na prática, tentado realizar um trabalho de acordo com o proposto para uma escola organizada em ciclos de formação, com a referência de princípios de seleção, de classificação e exclusão que não são pertinentes à própria proposta.

Sousa e Alavarse (2003, p.79) procuraram evidenciar que essa diversidade pode ser explicada pela forma como o tema é tratado na legislação e em textos oficiais. Os autores apontam também que era esperado que o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação abordasse com clareza a alternativa de organização em ciclos. Apontam também que, apesar das diferentes alternativas de organização que a tomam como referência, existem outros dispositivos⁴ que evidenciam que o modelo é o seriado, que reforçam as idéias de anualidade, classificação, promoção, currículo seqüencial e série para agrupamentos dos alunos.

Analysaram ainda o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁵ e ressaltaram que o termo é tratado nos documentos, mas não é “explicitamente considerado”, faltando-lhe “o respaldo em princípios e fundamentação” (SOUSA; ALAVARSE, 2003, p.85), que poderiam orientar os professores na compreensão da concepção dos ciclos de formação.

E mesmo assim, embora faltando explicações claras e precisas sobre o conceito, desencadearam-se muitas iniciativas de ciclos ou de progressão continuada que se sustentam justamente nos textos da LDB e dos PCN. Do que se pode afirmar que a sua conceituação ainda está por vir, e, quem sabe, uma construção de baixo para cima, ou seja, de quem faz a educação na sala de aula, possa erguer um projeto de educação amplo, cuja preocupação esteja centralizada na aprendizagem e não na promoção automática do aluno ou na economia de recursos financeiros com a educação.

Nessa perspectiva, os ciclos de formação representam uma forma de organização do ensino em que os alunos são enturmados tendo por referência a idade e os objetivos de aprendizagem, uma meta a contribuir com a formação integral do aluno. Nessa organização, o currículo é definido sob eixos temáticos ou, por exemplo, sob projetos de trabalho, nos quais existe a preocupação de valorizar os conhecimentos e as experiências discentes, o que pressupõe maior ênfase no trabalho coletivo tanto de professores como de alunos.

⁴ O que pode ser conferido nos parágrafos I, II, III, IV, V, Art. 24 da LDB / 1996.

⁵ Os autores lembram que esses documentos do Ministério da Educação não possuem caráter de regulamentação legal e nem de obrigatoriedade, mas foram amplamente divulgados com o objetivo de fundamentar ações escolares em todo o território nacional.

CAPÍTULO 2

CAMINHANDO PELA HISTÓRIA DOS CICLOS

O surgimento dos ciclos de formação tem como principal argumento a preocupação com a qualidade de ensino oferecida pelos sistemas escolares públicos. A natureza dos problemas da qualidade de ensino nos sistemas educativos é variada e, dentre eles, estão os aspectos relacionados à expansão do sistema escolar e às mudanças na educação “centradas na exigência de responder ao padrão de qualificação emergente no contexto de reestruturação produtiva e de globalização da economia” (OLIVEIRA, 2001, p.105). Em meio a essas questões estão os problemas de evasão escolar, repetência e distorção idade-série.

Nesse sentido, os ciclos de formação são adotados como uma alternativa para solucionar os problemas que se apresentam no sistema escolar. Com efeito, Oliveira (2005) aponta que são adotados ora como justificativa psicopedagógica, por atender melhor à formação escolar, ora sob o enfoque econômico-financeiro, com o objetivo de redução nos gastos públicos.

No entanto, no cerne dos estudos sobre ciclos de formação, estão a questão do fracasso escolar e as tentativas de superar a repetência e evasão escolar, fatos que ocorrem em diferentes partes do mundo, tanto na Europa quanto em países da América Latina. No Brasil, essa questão esteve em debate desde o início do século XX e, nos dias atuais, continua sendo pauta dos fóruns que se ocupam da discussão da educação básica e das políticas sociais.

2.1 No Brasil

Na década de 1980, o termo ciclos passou a ser adotado para denominar a política de não-retenção. Nesse período, o mundo estava diante de uma nova ordem nos seus processos produtivos e de reforço da teoria do capital humano⁶. O Brasil vivia o fim do regime militar e a consolidação do modelo capitalista.

⁶ [...] “a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a

Segundo Antunes (2001a), o modelo capitalista viveu seu período de ouro nas décadas de 1950 e 1960 nos países centrais, um longo período de acumulação de capital, no auge do modelo fordista da fase keynesiana. Já nos anos 70, o capitalismo começou a dar sinais de colapso, expressado pela crise desses modelos de produção que exprimiram, em seu significado mais profundo, uma “crise estrutural do capital” (ANTUNES, 2001a, p.20). Nesse período, nos países capitalistas, primeiro nos países centrais e mais tardiamente na América Latina, iniciou-se uma série de transformações, como a reestruturação dos processos produtivos, configurando uma nova forma de produção e de trabalho denominada toyotismo:

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte: a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2001b, p.31).

O Brasil viveu o processo de abertura democrática a partir da década de 80. Segundo Mainardes (2007), em 1982, foram eleitos representantes de partidos de oposição em dez Estados brasileiros. Disso ocorreu a elaboração de propostas educacionais por grupos progressistas com o compromisso dos governantes de implantar as mudanças, incluindo nelas a participação dos professores na elaboração das políticas e a destinação de maiores recursos para a capacitação docente, melhoria da qualidade de ensino e políticas destinadas à redução da evasão e reprovação.

É nesse contexto político e econômico que, dos anos 80 ao início dos anos 90, ocorreu a “revisão e reestruturação da promoção automática e as primeiras experiências da escolaridade em ciclos” (MAINARDES, 2007, p.68). A Rede Estadual de São Paulo implantou o Ciclo Básico de Alfabetização, que consistia em reunir os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, eliminando a reprovação na passagem do primeiro para o segundo ano. O seu objetivo era proporcionar aos alunos mais tempo para a aprendizagem e ainda reduzir as taxas de reprovação e evasão. Tendo por referência a proposta de São Paulo, o ciclo Básico⁷ foi adotado em Minas Gerais (1985); Pará (1987); Paraná (1988); Goiás (1992) e Rio de Janeiro (1993), porém com algumas medidas diferenciadas:

mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual” (SAVIANI, 2007, p.427).

⁷ Para mais informações, ver: Mainardes (2001; 2006; 2007), Barreto e Mitulis (1999; 2001).

[...] estudos complementares para crianças com dificuldades de aprendizagem (ou que precisam de maior tempo para a aprendizagem), reestruturação curricular, formação continuada dos professores e melhoria das condições de trabalho nas escolas (MAINARDES, 2001, p. 67).

Mainardes considera que “as justificativas para a adoção dessa política deixaram de lado as razões econômicas e passaram a considerar outros motivos, como a redução da reprovação e da evasão, a melhoria da qualidade do ensino e a democratização da escola” (2007, p.68). O discurso não se manteve só no plano oficial, mas em interação permanente com os campos de recontextualização oficial e pedagógica.

Para Barreto e Mitrulis (1999, p.37), dava-se dessa forma o início da reorganização da escola pública, “com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade”. Considere-se que as justificativas eram compostas de critérios políticos e educacionais.

As propostas dos Estados e municípios do final dos anos 80 e início dos 90 apresentavam características comuns, ao planejarem uma reformulação curricular mais flexível em sua organização e a adoção de estratégias de aprendizagem mais condizentes com a heterogeneidade dos alunos. A alteração mais profunda da proposta ficou para o processo avaliativo, conforme descreve Barreto e Mitrulis:

O fim das séries como unidades fechadas abala a pedagogia da reprovação. A necessidade de avaliar não apenas o que a criança já aprendeu, mas também o que ela é capaz de fazer com os conhecimentos que adquire deve ser recuperado. Fortemente apoiada em Vygotsky a proposta curricular do Município do Rio de Janeiro determina que a avaliação deve não só identificar o nível em que os objetivos propostos foram alcançados, como expressar a capacidade subjetiva da criança diante desses objetivos. Ou seja, a criança deve ser avaliada não só em razão do seu desenvolvimento real, mas dos progressos que ela manifesta na direção dos objetivos propostos, indicadores do seu nível de desenvolvimento potencial (1999, p.40).

Dessa forma, a experiência do Ciclo ou Bloco de Alfabetização consolidou-se como referência e expansão para os demais anos do Ensino Fundamental em capitais brasileiras, devido a “ser a primeira experiência de organização da escola em ciclos implementada em larga escala e de ter sido bastante explorada em pesquisas oficiais e acadêmicas” (MAINARDES, 2007, p.69).

De acordo com Mainardes, a partir da década de 90, em diferentes Estados e municípios do país, como São Paulo, Minas Gerais, Belo Horizonte, Porto Alegre, pode-se observar um aumento de propostas de organização do processo escolar por ciclos, coincidindo com a intensificação das políticas neoliberais.

A política neoliberal no Brasil teve maior impacto nos governos Collor de Mello e Itamar Franco e teve a sua implantação acelerada no governo Fernando Henrique Cardoso. Algumas de suas medidas⁸ prosseguiram também no primeiro e no segundo governo de Luiz Inácio da Silva, sobre o qual qualquer análise pode ser prematura em função das dificuldades de se detalharem as consequências de políticas em desenvolvimento. Porém, alguns estudos apresentam considerações, como os de Carlos Nelson Coutinho, que discute o Estado brasileiro e aponta o caminho tomado pela gestão do Partido dos Trabalhadores:

Infelizmente, a chegada do PT ao governo federal em 2003, longe de contribuir para minar a hegemonia neoliberal, como todos esperavam, reforçou-a de modo significativo. A adoção pelo governo petista de uma política macroeconômica abertamente neoliberal – e a cooptação para esta política de importantes movimentos sociais ou, pelo menos, a neutralização da maioria deles desarmou as resistências ao modelo liberal-coorporativo e abriu um caminho para uma maior e mais estável consolidação de hegemonia neoliberal entre nós. Estamos assistindo a uma das características mais significativas dos processos de ‘revolução passiva’, àquilo que Gramsci chamou de ‘transformismo’, ou seja, a cooptação das principais lideranças da oposição pelo bloco no poder (COUTINHO, 2006, p.193).

A política neoliberal afetou de forma significativa as classes trabalhadoras e as políticas educacionais conduzidas no país a partir dos anos 90. Nessa década, sob a influência do cenário internacional, o Brasil assumiu medidas reformistas, modificando a concepção de Estado, cujos pressupostos já estavam presentes nas políticas desde 1964, e, conseqüentemente, gerou programas no campo econômico, político, social, cultural e educacional. Se até aqui o Estado tinha papel interventor, ele passou a diminuir suas funções sociais e abriu o espaço das atribuições de sua responsabilidade para a iniciativa privada⁹. Porém, não se estabeleceu como um Estado fraco, pelo contrário, fortaleceu-se, a fim de “garantir as condições à expansão do mercado e ao alívio da pobreza dos *mais necessitados*” (NASCIMENTO et al, 2002, p.94, grifo dos autores).

O Estado, em seu processo de transformação, contou com a expansão de aparelhos privados que contribuiriam para a manutenção da hegemonia burguesa. De acordo com Neves e Sant’Anna (2005, p.34), as suas mudanças qualitativas fizeram parte da mudança do padrão de ocidentalização¹⁰ “europeu” para o da ocidentalização “americana”, que se constituiu em

⁸ Uma medida que não encontrou respaldo nesse governo foram as privatizações.

⁹ Para Coutinho (2006, p.185), os interesses privados sempre comandaram o Estado brasileiro. Ainda acrescenta: “sempre que há uma dominação burguesa com hegemonia, o que ocorre nos regimes liberal-democráticos, isso implica a necessidade de concessões da classe dominante às classes subalternas, dos governantes aos governados” com o objetivo de estabelecer o consenso para defender os interesses privados.

¹⁰ Ver Coutinho (1993, p.116).

pilar da nova pedagogia da hegemonia. Nesse sentido, o Estado assumiu o papel educador e, conforme os autores:

O Estado, não sem tensões e contradições, vem intensificando, com todos os instrumentos legais e ideológicos a seu dispor, o seu papel de educador, ou seja, de instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa [...] (NEVES, 2005, p.95).

Na construção de uma nova cultura cívica e de um novo homem coletivo¹¹, a escola, além da igreja e da mídia, como aparelhos privados de hegemonia, assumiu papel estratégico na política neoliberal. Nesse campo, nos anos 90, ocorreram reformas educacionais que alteraram substantivamente as funções econômicas e político-sociais da escola brasileira. “Na lógica do capital, a educação da classe trabalhadora teve por objetivo capacitar os trabalhadores técnica, social e ideologicamente para o trabalho, buscando criar um modelo de educação adequado às necessidades da acumulação do capital” (SILVA, 2004, p.19).

Nos anos de 1997 e 1998, acontecimentos como as crises cambiais, que se esperavam como obstáculos ao projeto do governo, acabaram contribuindo para a implantação do programa neoliberal, por meio das medidas de “manutenção da abertura comercial, da desregulamentação financeira, da aceleração das privatizações, da intensificação da política de cortes nos gastos sociais e da desregulamentação do mercado de trabalho” (BOITO JÚNIOR, 1999, p.12). Provocaram um “empobrecimento global, ataque aos direitos sociais, gerando convulsões sociais e, por outro lado, resistência política organizada” (LAURELL 2002, p.172).

Nesse sentido, os organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), inovaram seu discurso a fim de justificar as privatizações e a retração estatal na esfera do bem-estar social como alternativa para alcançar maior equidade e conseguir recursos para programas sociais básicos.

Na área educacional, realizou-se, em março de 1990, a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, em Jomtien, na Tailândia, evento que contou com a participação de 155 países e de que resultou a assinatura da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Essa declaração inaugurou, patrocinada pelo BM, a política de priorização sistemática do Ensino Fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e a defesa da

¹¹ Para Gramsci (2000, p.23), a questão do novo ‘homem coletivo’ ou do ‘conformismo social’ é: “tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade”.

relativização do dever do Estado para com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade. O evento acabou refletindo-se no Brasil, em função da mobilização das entidades ligadas à educação naquele momento.

Como se sabe, essa declaração estabelecia como meta principal a universalização da educação básica nos países signatários. As diretrizes nelas contidas são coerentes com as orientações de outros documentos de organismos internacionais, como o denominado “Consenso de Washington”, que aparecem também em documentos do Banco Mundial e demais organismos internacionais, como “Transformación Productiva con Equidad” e o Relatório Jacques Delors (1998), encomendado pela UNESCO, como indicativo das principais tensões a serem resolvidas no século XXI. Estabelece os quatro pilares para a educação mundial (aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ser), assinalando uma concepção ampliada de educação como trunfo para a paz, a participação democrática, a luta contra as exclusões, a tolerância e a coesão social (DELORS, 1996, p. 54-55).

Mundim (2004, p.234) aponta a posição estratégica atribuída à educação no processo de reordenamento e reestruturação da economia mundial. No artigo 10º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fica evidente essa preocupação:

Será necessário um aumento substancial, a longo prazo, dos recursos destinados à educação básica. A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, tem a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos [...] (UNESCO, 1990).

Na verdade, o reforço da importância da educação escolar assume um novo papel, alinhado à teoria do capital humano, mas com novo sentido. De acordo com Saviani (2007, p.427), as novas condições do modelo de produção reforçavam a teoria do capital humano¹², só que, diferentemente do que era preconizado anteriormente, o Estado não tomava iniciativas a fim de assegurar a preparação da mão-de-obra para o trabalho. Seria o indivíduo o

¹² Para Saviani (2007, p.428), a teoria do capital humano foi refuncionalizada buscando a produtividade na educação: “predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 e, com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos 90, assumindo a forma do neoprodutivismo”.

responsável por adquirir meios para ser competitivo no mercado de trabalho. O máximo que se poderia esperar das oportunidades escolares seria a empregabilidade¹³.

A escola passou então a desenvolver a pedagogia da exclusão, preparando os indivíduos para buscar a formação e serem cada vez mais empregáveis. Se não conseguissem emprego, a pedagogia já os terá ensinado a assumir a responsabilidade sobre essa condição.

O governo brasileiro adotou em sua agenda educacional recomendações e diretrizes desses documentos internacionais, que passaram a fazer parte de seus planos, legislações, ações, e, conseqüentemente, programaram medidas nas reformas educacionais coordenadas pelo Ministério da Educação. Como exemplo, podem-se destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que, atualmente, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Também estabeleceu, na educação básica, a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Poderia-se dizer que a relação estabelecida entre os organismos multilaterais e o Brasil representou uma “articulação mútua entre cooperação e intervenção”, havendo uma sintonia entre esses organismos e os governos, acentuada pela globalização das agendas educacionais (VIEIRA 2001, p.85).

Oliveira (2007, p.664) atualmente, chama a atenção para a tendência comum das políticas públicas brasileiras de atribuir-se as orientações e políticas de organismos multilaterais. Essa leitura apresenta a educação como reflexo da correlação da força social e reprodutora dos interesses dominantes, desconsiderando as contradições presentes no terreno educacional. O autor aponta nisso uma simplificação:

Ainda que as reformas empreendidas ao longo dos anos de 1990, adentrando aos dias atuais, pautem-se por uma agenda mundializada, em cada país sua concretização se dá com diferenças, em ênfase e amplitude, decorrentes de história e trajetória específicas. Dessa forma, pela natureza e expressão da economia brasileira, ainda que as agências internacionais sejam um agente importante, longe estão de serem os determinantes dos resultados das políticas efetivamente implementadas (OLIVEIRA, 2007, p.664).

Dessa maneira, é nesse contexto político e econômico que ocorre a retomada das políticas de promoção automática, denominadas ciclos de formação e de progressão continuada. A esse respeito, Freitas (2004), ao realizar a discussão sobre as políticas educacionais da década atual, aponta que elas ocorreram “forjadas no interior de movimentos

¹³ Nessa perspectiva, Saviani (2007, p.428) aponta que a educação passa a ser compreendida como “um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”.

contraditórios”: de um lado, conservadores e liberais, formando o movimento neoliberal; do outro lado, um movimento “progressista e comprometido com as transformações sociais de fundo”. Diante dessa configuração, têm-se “para os esforços liberais, reservada a denominação de progressão continuada e para os esforços de superação desta visão, o termo ciclos”.

Mainardes (2007, p.70) define essa classificação em ‘aparentemente progressista’ ou ‘mais conservadora’, que leva em consideração o discurso presente nos documentos do campo oficial, as ações e decisões desse campo e também do discurso do campo pedagógico. Para ele:

Isto não garante que os programas de ciclos de formação e de ciclos de aprendizagem sejam sempre totalmente progressistas e que a progressão continuada seja integralmente conservadora. A concepção de Estado que orienta os mandatos dos governos possui um papel preponderante na definição do tipo e características das políticas. Assim, a política de ciclos pode ser implementada com o objetivo de racionalizar o fluxo de alunos e reduzir as taxas de reprovação (caráter conservador) ou como parte de um conjunto de medidas que objetivam a criação de um sistema educacional mais igualitário, democrático e mais adequado aos anseios da classe trabalhadora (caráter transformador). A classificação da progressão continuada como ‘mais conservadora toma por base a existência de séries, a ênfase na racionalização do fluxo escolar, a ausência de um discurso comprometido com a transformação social e escolar, mudanças mais superficiais no currículo, na avaliação e na organização da escola (2007, p.70).

Mesmo na perspectiva denominada progressista, existem “dois tipos de programa: os ciclos de aprendizagem e os ciclos de formação” (MAINARDES, 2006; 2007). Os ciclos de aprendizagem constituíram projeto para a Rede Municipal de São Paulo em 1992, como parte das mudanças realizadas pela administração do Partido dos Trabalhadores (PT) e tiveram influência da reforma do sistema educacional francês, de 1989. Segundo o autor, “um dos principais documentos da reforma francesa circulou entre os formuladores da proposta dos ciclos e alguns trechos foram incorporados na exposição de motivos do Regimento Comum das escolas de São Paulo, em 1991”. (Alvarse, 2002 apud MAINARDES, 2007, p.71).

A reforma do ensino francês ocorreu no final da década de 80 e início de 90. O que aconteceu na verdade foi a retomada do projeto Langevin-Wallon, que era o resultado de 03 anos de trabalho de uma equipe responsável em reformar a educação no período pós-guerra (1945-1947) e que propunha como “diretriz norteadora do projeto construir uma educação mais justa para uma sociedade mais justa” (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p.75).

Na proposta, o sistema escolar francês obrigatório passou a ser organizado em três ciclos: o primeiro, chamado ciclo comum, para atender alunos de 7 a 11 anos; o segundo,

denominado ciclo de orientação, destinado a alunos de 11 a 15 anos; o terceiro, ciclo de determinação, para atender alunos de 15 a 18 anos. Sua organização se baseou nas fases do desenvolvimento humano e nas idéias pedagógicas de Henri Wallon.

A pedagogia orientava para “o aproveitamento das possibilidades de cada fase de desenvolvimento. Para isso, sugeria a utilização de procedimentos pedagógicos diversificados para cada idade de formação, considerando que as formas de pensamento e de afetividade diferem conforme os estágios” (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p.78).

Os ciclos têm uma fundamentação cognitivista, entre outras, o que significa a valorização dos processos psicológicos pelo qual o sujeito aprende.

Foram essas algumas das influências que a organização da educação na Rede Municipal de São Paulo recebeu da reforma francesa, que, com certeza, orientou, também em outros estados brasileiros, a elaboração de propostas de ciclos de aprendizagem e de ciclos de formação. “O projeto de Ciclos de Aprendizagem em São Paulo pode ser considerado a semente de uma visão mais ampla, abrangente e radical da organização da escolaridade em ciclos que se fortaleceu nos anos 1990” (MAINARDES, 2007 p.71).

Os ciclos de aprendizagem são “um ciclo de estudos no qual não há reprovação”, (PERRENOUD, 2004, p.35). Entretanto, para o autor, essa é uma definição restrita. É preciso adotar uma concepção mais ampla que possibilite:

Refletir sobre novos “espaços-tempos” de formação, sobre seus objetivos e sua gestão, sobre os dispositivos de pedagogia diferenciada e de avaliação formativa que eles permitem e exigem, enfim, sobre o trabalho dos professores em equipe (2004, p.40).

Para Mainardes (2007, p.73), os ciclos de aprendizagem baseiam-se na promoção dos alunos por idade, podendo ocorrer retenção caso os alunos não consigam atingir os objetivos pretendidos pela escola. “Geralmente, os programas de ciclos de aprendizagem propõem rupturas menos radicais, no que se refere ao currículo, avaliação, metodologia e organização”.

O autor aponta que, após a implantação dos ciclos, outras experiências foram adotadas em cidades administradas pelo PT, dentre elas: “Belo Horizonte (Escola Plural, 1995), Porto Alegre (Escola Cidadã, 1996), Distrito Federal (Escola Candanga, 1997), Belém (Escola Cabana, 1997), Blumenau (Escola Sem Fronteiras, 1997), Chapecó (1998), Vitória da Conquista (1998), Ipatinga (2001), Ponta Grossa (2001), Criciúma (2003)”.

A política de ciclos também foi adotada por outros partidos políticos em alguns Estados, como “Ceará (a partir de 1998) e Mato Grosso (a partir de 2000), administrados pelo

PSDB; cidades como Niterói (a partir de 1999), administrada pelo PDT; e Curitiba (1999) administrada pelo PFL” (MAINARDES, 2007 p.72). Curiosamente, a proposta do município de Goiânia, iniciada em 1998, na administração do PSDB, não é citada no estudo realizado pelo autor.

Dentre as experiências de maior influência no âmbito nacional, estão a “Escola Plural” (Belo Horizonte) e a “Escola Cidadã” (Porto Alegre), que adotaram a organização dos ciclos de formação.

Para Mainardes (2007, p.73), os ciclos de formação estão fundamentados nas etapas do desenvolvimento humano: a infância, a puberdade e a adolescência, não havendo reprovação entre os ciclos. Representam mudanças mais consistentes no sistema de ensino e na organização da escola, com a preocupação de reestruturar o currículo de forma mais profunda.

A experiência de São Paulo, iniciada em 1992, abrangeu todas as escolas municipais e foi apresentada como alternativa de democratização do ensino, substituindo as séries por ciclos em todo o Ensino Fundamental. Os princípios norteadores baseavam-se na participação, descentralização e autonomia, a integração dos conteúdos, nas vivências socioculturais dos alunos.

Barreto e Sousa (2004, p.39) apresentam que a proposta original não teve continuidade devido à alternância de partidos no governo e porque não ocorreram investimentos financeiros que pudessem sustentá-la.

A proposta de Belo Horizonte representou o primeiro passo de mudanças na rede escolar, tendo como eixo político-pedagógico: a intervenção mais coletiva e mais profunda na realidade escolar; a preocupação com a totalidade da formação humana; a consideração da escola como tempo de vivência cultural e produção coletiva; a valorização das virtualidades educativas da materialidade da escola; a asseguuração, para cada idade, da formação sem interrupções; a promoção da socialização coerente a cada idade-ciclo de formação; e a criação de uma nova identidade da escola e de seus profissionais.

A formação dos professores foi denominada plural, ocorrendo a partir da formação procedente de cada um e criando situações coletivas que possibilitassem reforçar o que havia de mais permanente e duradouro na função de magistério: as dimensões definidas socialmente. Apoiada na concepção de formação proposta por Arroyo (1999), ela foi descrita por Barreto e Sousa:

As propostas pedagógicas que concebem os ciclos como ciclos de formação ou desenvolvimento humano supõem que a melhor estratégia é a de a partir da formação que os docentes já possuem assumir que a função de educador carrega funções definidas socialmente e recuperar o que há de permanente no ofício de professor (2004, p.42).

A escola plural foi amplamente divulgada tanto pela prefeitura de Belo Horizonte como pelo Ministério da Educação, por meio da publicação da Série Inovações (Brasil, 1994) (BARRETO; SOUSA, 2004, p.40), fato que contribuiu para torná-la conhecida em todo o país, conseqüentemente influenciando as políticas denominadas ciclos em diferentes cidades brasileiras. No campo da investigação e da avaliação, a proposta foi acompanhada por pesquisas acadêmicas e por avaliação externa, conforme determinação do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais.

A experiência de Porto Alegre, denominada Escola Cidadã, apresentava características diferenciadas, por fazer parte de uma proposta de democratização do Estado sob a regência do PT em 1989. Essa organização do Ensino Fundamental foi denominada Ciclos de Formação, porque:

Enturma as crianças e adolescentes de acordo com as fases de desenvolvimento: infância, pré-adolescência e adolescência e se propõe a romper com o conhecimento linearmente organizado, elencando conteúdos a partir de uma pesquisa sócio-antropológica com a comunidade e oportunizando a permanência e a aprendizagem a todos os estudantes (KRUG, 2001, p.11).

A implantação da Escola Cidadã foi gradual e de acordo com a adesão das escolas. Não difere das duas propostas apresentadas anteriormente quanto ao objetivo de romper com a organização seriada e de proporcionar maior aprendizagem aos alunos. Não há espaço na proposta para reprovações, sendo então previstas alternativas para atender os alunos com maior dificuldade em espaços denominados laboratórios de aprendizagem, professores itinerantes e salas de integração e recursos. A avaliação é proposta de forma diagnóstica, processual, investigativa, coletiva e cotidiana.

As propostas de ciclos em andamento no país, com o respaldo da LDB, tentam superar os altos índices de reprovação e evasão do Ensino Fundamental. Contudo, propõem uma organização dos períodos de escolarização diferente da conhecida seriação, podendo ter duração de 02, 03 ou 04 anos, com ordenação de tempo em estrutura mais flexível e diversificada, de modo a permitir atender e respeitar as diferentes identidades e condições socioculturais. A avaliação tem seu processo alterado, originando a política de não retenção, que visa possibilitar aos alunos da escola pública uma sobrevivência escolar mais prolongada,

baseada na concepção que defende a educação como direito de todos os cidadãos. Apresenta outras orientações para a organização dos sistemas escolares, conforme indicam Barretto e Mitrulis:

A opção por esse regime vem acompanhada, em geral, de outras proposições relativas a aspectos de organização dos sistemas escolares com os quais se apresenta fortemente articulada: concepção de educação escolar obrigatória, desenho curricular, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas, enfim, novas formas de ordenação dos tempos e espaços escolares que envolvem os diferentes atores sociais afetados pelos ciclos (2001, p.103).

Os ciclos apresentam princípios de ordem política, cultural, pedagógica, cognitiva e psicológica que o fundamentam e têm efeito importante em relação ao objetivo de efetivar o direito à educação e à democratização do ensino (BARRETTO; MITRULIS 2001, p.117). No entanto, esses não foram os princípios preponderantes. Na maioria das formações de ciclos, a motivação foi o “pressuposto da economia de recursos” (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 667), cortando gastos com a educação e alegando reduzir o desperdício de dinheiro público com a reprovação.

2.2 Em Goiânia

A Rede Municipal de ensino de Goiânia, desde a década de 80, período de abertura e redemocratização da política nacional, passou por inúmeras transformações, reflexo das reformas emergentes na educação. Dentre elas estão a reimplantação do concurso público para professores e a eleição para diretores, substituindo a escolha da direção da escola por indicação política.

Essa mudança em direção à democratização foi considerada uma conquista: “professores, funcionários, pais, alunos, começaram a discutir a escola que tinham e, em alguns casos, a esboçar, ainda que preliminarmente, a escola que queriam” (DOURADO, 1990, p.128), com perspectivas de percorrer um plano de carreira e realizar uma reforma curricular que correspondesse à proposta de uma escola democrática, de qualidade, voltada para a realidade do aluno, conforme descrito no documento de Diretrizes Curriculares da RME, do período de 2001-2004:

A reforma curricular, iniciada por volta de 1984, objetivava repensar e redefinir a proposta de uma educação voltada para a realidade do aluno, assim como um ensino construído juntamente com os trabalhadores da educação voltado para o anseio da categoria (GOIÂNIA, SME, 2001, p.7).

Nesse processo de democratização do ensino, ocorreu a implantação da primeira experiência de desserialização escolar no município de Goiânia, o Bloco Único de Alfabetização (BUA), em 1992 e, mais tarde, os ciclos de formação.

O BUA envolvia a alfabetização e a 1ª série, tendo como princípio a não fragmentação do processo. Estabelecia um período maior para o aluno percorrer a alfabetização, sem a possibilidade de retenção no primeiro ano. A experiência do BUA é assinalada pela SME como base para a implantação dos ciclos de formação na Rede (GOIÂNIA, SME, 2001, p.8).

Foi nesse contexto que, em 1997, dando continuidade à reforma do Ensino Fundamental Diurno e tendo como cenário as novas orientações da LDB, a SME constituiu uma equipe multidisciplinar para elaborar e implantar um projeto para atender a um número elevado de alunos em defasagem idade/série, denominado Turmas de Aceleração.

Conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2008), foi esse número de alunos com defasagem idade/série que levou a

equipe pedagógica da SME a questionar o sistema seriado, que propiciava rupturas no processo de formação provocadas pela repetência e pela evasão escolar. A proposta assumiu então outra dimensão, promovendo o debate e o planejamento para a implantação dos ciclos de formação por meio do Projeto Escola Para o Século XXI. Essa foi a primeira Proposta Político - Pedagógica dos Ciclos de Formação da RME de Goiânia.

Em 1998, na administração do Prefeito Nion Albernaz, do PSDB, e com Jônatas Silva como Secretário de Educação, ocorreu a implantação dos ciclos de formação. Os ciclos de formação I e II e as salas de aceleração de aprendizagem foram inseridos em 39 escolas que integravam o projeto. Nas outras escolas, a SME implantou unicamente o ciclo de formação I.

A proposta político-pedagógica foi apresentada aos professores como uma resposta aos problemas diagnosticados pela própria rede com relação à realidade educacional do ensino municipal e à compreensão da formação humana, assinalando a preocupação com a preparação dos alunos “para uma vida ativa num mundo em transformação” (GOIÂNIA, SME, 1998, p.8). Cabia à escola alargar os seus tempos para promover a formação integral, coletiva, cultural e proporcionar um espaço de alegria por meio de uma ação pedagógica baseada nos princípios da pesquisa, do lúdico, da qualidade, da produção individual e coletiva e da dialética. Para a SME, nos ciclos de formação o currículo deveria ser mais “flexível, num período de tempo maior que permitisse respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam, distribuindo-se os conteúdos de forma mais adequada” (GOIÂNIA, SME, 1998, p.30).

Na reformulação curricular, a SME propunha a integração de temas da diversidade cultural relacionados aos problemas atuais da humanidade, como questões de gênero, raça, meio ambiente, entre outros, seguindo as orientações propostas pelo PCN nos temas transversais. Pressupunha o rompimento com a fragmentação das disciplinas, propondo a integração dos conteúdos na perspectiva transdisciplinar, embora no mesmo documento fosse apresentado como princípio básico do processo ensino-aprendizagem o tratamento interdisciplinar dos conteúdos, o que indica divergências dentro da equipe de elaboração da proposta. A avaliação era compreendida como um processo para repensar a escola, o ensino e os processos educativos vividos pelo aluno.

Fundamentado nesses pressupostos pedagógicos, a SME reestruturou o ensino fundamental em ciclos de formação, visando “minimizar problemas como a evasão e a repetência” (GOIÂNIA, SME, 1998, p.30), flexibilizando a organização dos alunos por idade, excluindo a possibilidade de reprovação dentro dos ciclos. A RME, nesse período, passou a

ter em sua configuração: 134 escolas com ciclo I (alunos da alfabetização até a 2ª série, organizados em enturmações por idade) e sistema seriado (3ª a 8ª série); 39 escolas com ciclo II (alunos da 3ª e 4ª séries organizados por idade); e 72 turmas de aceleração da aprendizagem.

Ao estudar o Projeto Escola para o Século XXI, Mundim (2002, p.37) indica que o objetivo inicial da proposta de ciclos foi alterado e o projeto assumiu caráter de programa de rede, como uma diretriz de política de governo. A proposta foi elaborada inicialmente para um número reduzido de escolas e não para toda a rede de ensino, passando assim a constituir uma rede paralela.

No mesmo ano da implantação dos ciclos de formação, a SME realizou, em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação (Sintego), o “I Seminário de Avaliação da Rede Municipal de Goiânia”, com o objetivo de elaborar uma proposta de avaliação para os ciclos de formação. O resultado foi uma proposta “mediadora, formativa e sumativa” (GOIÂNIA, SME, 2000, p.50), sem possibilidade de retenção dos alunos. Porém, em 1999, em reunião do “Fórum Deliberativo do Seminário de Avaliação”, representantes das escolas da RME, reunidos em plenária, e justificando limitações encontradas na prática pedagógica, principalmente com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, definiram como alternativa a adoção da possibilidade de reprovação do aluno ao final de cada ciclo de formação. A alteração na proposta de avaliação sinalizou que a escola não estava preparada para mudanças profundas em curto prazo, mas necessitava de maior reflexão sobre as questões pedagógicas e as condições para atender os alunos.

Em 1999, o ciclo II foi ampliado para mais 11 escolas, totalizando 50. Contudo, teve uma composição diferenciada no coletivo de professores, que passou a contar com o professor referência, no caso pedagogos e professores de áreas afins: expressão (língua portuguesa, educação física e arte); geo-história (geografia e história); ciências naturais e exatas (ciências e matemática) e língua estrangeira (inglês ou espanhol). Com essa organização e com um número maior de professores no ciclo, eram possíveis um maior tempo de estudo e uma articulação coletiva para o desenvolvimento do currículo.

Durante este mesmo ano, a SME passou a oferecer cursos através do recém-criado Centro de Formação dos Profissionais de Educação (CEFPE), com assessoria de professores da UFG aos professores das escolas e às equipes pedagógicas, com o objetivo de promover discussões e reflexões sobre os ciclos de formação a partir do relato de experiências de equipes de secretarias de educação de capitais brasileiras, como: Belo Horizonte, com a Escola Plural; Rio Grande do Sul, com a Escola Cidadã; Brasília, com a Escola Candanga.

Considerando esse momento, o ensino fundamental foi redimensionado em três ciclos com duração de três anos: ciclo I (alunos de 6 a 8 anos), ciclo II (alunos de 9 a 11 anos) e ciclo III (alunos de 12 a 14 anos).

Mediante essa nova organização, a SME elaborou a nova Diretriz Curricular para orientar o trabalho pedagógico. O documento instituiu as diretrizes para a organização do Ensino Fundamental em ciclos de formação, seriação e educação de jovens e adultos; a fundamentação teórica para as áreas de conhecimento; os objetivos de ensino para cada ciclo de formação; os critérios de avaliação para os ciclos de formação I e II; e a proposta de avaliação.

Em 2001, iniciou-se no município de Goiânia a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), que tinha como Prefeito Pedro Wilson e como Secretária de Educação a professora Walderês Nunes Loureiro, que modificou as equipes do Departamento Pedagógico da SME e do Centro de Formação dos Profissionais da Educação. Projetos que estavam diretamente ligados ao Projeto Escola para o Século XXI, no que se refere às ações de formação de professores e de acompanhamento pedagógico, foram interrompidos para dar início a uma nova fase de implantação dos ciclos de formação na RME.

A SME realizou uma consulta às escolas sobre as mudanças necessárias a curto, médio e longo prazo. O resultado foi a indicação de que a melhor estrutura de organização seriam os ciclos de formação. Como resultado desse processo, em 2002, as 143 escolas de Educação Fundamental que compunham a RME ofereciam aos seus alunos o ciclo I; dessas, 47 possuíam o ciclo II e em 13 funcionava o ciclo III.

Nesse período, a SME ainda organizou, “com o propósito de refletir e registrar as experiências dos profissionais da rede no que se refere à organização do trabalho coletivo e à avaliação, diversos eventos que possibilitaram a socialização de vivências pedagógicas entre as unidades educacionais” (GOIÂNIA, SME, 2004, p.7). No entanto, de acordo com Figueiredo (2002), a mobilização dos professores nesses eventos não foi suficiente para garantir a discussão das questões pedagógicas que envolviam os ciclos de formação.

Nesse processo, a proposta de ciclos de formação se consolidava alterada quanto à progressão do aluno: “nos ciclos de formação, não se trabalha com a idéia de reprovação ou aprovação, mas de aprendizagem para todos como finalidade precípua da escola e direito inalienável do educando. Dessa forma, não se prevê rupturas dentro de cada ciclo ou entre os ciclos” (GOIÂNIA, SME, 2004, p. 37). Houve a supressão das classes de Aceleração da Aprendizagem e a matrícula inicial passou a ser realizada por faixa etária.

Em 2005, tomou posse na Prefeitura de Goiânia a gestão do PMDB, com o prefeito Íris Rezende Machado e a Secretária de Educação do Município Márcia Pereira Carvalho. Já no início dessa administração, os jornais e telejornais veicularam a denúncia feita ao Ministério Público, ocorrida no ano anterior, por um professor da própria Rede, a respeito das dificuldades de aprendizagem dos alunos da RME e do processo de progressão continuada. Sob a justificativa de responder e tomar as providências solicitadas pelo Ministério Público, desencadearam-se discussões, promovidas pela SME com as escolas, sobre a organização em ciclos e as mudanças na ficha de registro da aprendizagem do aluno. Como resultado, foi acrescentado aos documentos de registro da avaliação do aluno um boletim com um quadro percentual, onde constavam todas as disciplinas do currículo. Foi então novamente retomada a possibilidade de retenção do aluno por mais um ano, ao final de cada ciclo.

Paralelamente, iniciou-se uma nova revisão das diretrizes curriculares. Para realizar esse trabalho, a SME constituiu uma comissão com representantes do Centro de Formação dos Profissionais da Educação, da Divisão de Educação Fundamental da Infância e Adolescência e das Unidades Regionais. A comissão estabeleceu como critério de trabalho a inclusão dos professores no processo.

Como resultado dos debates ocorridos em Grupos de Trabalho e Estudo/GTE, os professores propuseram:

Manutenção do número de professores por ciclo; eleição do coordenador pedagógico – pedagogo ou professor de área - pelo coletivo da escola; atendimento individualizado ao aluno; manutenção do horário de estudo; planejamento coletivo semanal; limitação de 25 alunos por turma; discussão do projeto político com a comunidade escolar; modulação de profissionais capacitados para atuar nos laboratórios de informática e nas bibliotecas escolares; formação continuada dentro e fora do horário de trabalho; garantia permanente da organização dos professores em Grupos de Trabalho e Estudo; produção de Cadernos Pedagógicos nos GTE (GOIÂNIA, SME, 2008, p.21).

O ciclo II foi bastante debatido quanto ao critério de modulação dos professores em áreas afins, como já descrito anteriormente neste capítulo. Como decisão em reunião ampliada dos GTEs, optou-se por modular pedagogos e professores de área por disciplina e não mais por áreas afins. Nas Diretrizes Curriculares, houve o reconhecimento de que a organização do coletivo de professores por “áreas afins” não se efetivara, promovendo diferentes matizes curriculares.

A participação dos professores no processo de reestruturação curricular, com voz e possibilidade de contribuir com a sua experiência nessa construção, pode ser considerada um fato histórico na RME de Goiânia.

Em 2007, ocorreu a redução dos períodos de planejamento coletivo dos professores de semanal para mensal. A previsão de outros momentos de planejamento passou a ser responsabilidade da direção da escola com seu coletivo, organizando um espaço-tempo dentro da hora-atividade dos professores. Esse planejamento pedagógico semanal tinha sido instituído no início da década de 1990, em função da reivindicação dos professores por um momento para planejar as atividades e realizar estudos e discussão coletiva na escola.

A alteração da periodicidade de realização do planejamento frustrou diretores, coordenadores, professores e dificultou as possibilidades de organização do trabalho coletivo, além de desarticular a interação dos professores no espaço escolar.

A escola organizada em ciclos de formação na RME completou 10 anos e sua implantação está em sua quinta gestão municipal (com a reeleição do PMDB em 2008). Nesse transcurso político, em que cada administração tem uma compreensão da proposta de ciclos de acordo com o seu programa de governo e dos interesses de grupos com que estão comprometidos, os ciclos de formação foram se transformando e sendo alterados. Nesse sentido, Barreto e Sousa apontam que:

Mesmo que, nas últimas décadas, os ciclos tenham sido mantidos por sucessivas gestões em muitas redes, com o passar do tempo há evidência de que eles deixam de ser centrais nas políticas da área. Nessas circunstâncias, as mudanças costumam limitar-se aos aspectos formais e à regularização do fluxo escolar (2005, p. 678).

A implantação dos ciclos de formação na RME de Goiânia através do Projeto para o Século XXI, como aponta Mundim (2004), pode indicar um alinhamento com a agenda educacional definida pelo MEC e, por conseguinte, com as orientações de organismos multilaterais. Contudo, é importante não compreender esse processo como uma simples determinação externa, como lembra Oliveira (2007, p. 664): “Ainda que, não custa repetir, as instituições multilaterais e a concepção neoliberal de gestão do Estado sejam elementos importantes do debate, nem por isso o que temos é mera recorrência de implementação dessas concepções”. A proposta de ciclos de formação aproximava-se das necessidades da RME em 1998. Encontrou um terreno propício para sua efetivação e acabou convergindo, naquele momento histórico, em ações semelhantes com objetivos diferentes.

É preciso considerar que o processo histórico da Secretaria Municipal de Educação é marcado pelo clientelismo, autoritarismo e centralização de ações, como apontam os estudos realizados por Dourado (1990), Clímaco (2004) e Mundim (2002). Mesmo nas tentativas de

ruptura para a construção de relações mais democráticas no seu interior e com as escolas ainda há autoritarismo em suas ações.

É com essa herança que os ciclos foram implantados na RME, constituindo um terreno contraditório. Primeiro, por não existir um projeto amplo e comprometido com “a qualidade social da educação¹⁴” (DOURADO, 2007); segundo, pela adesão à política praticada pelo governo federal, que condiciona a liberação de recursos a propostas de reforma do Ensino Fundamental que atendam às orientações alinhadas às políticas neoliberais. Vale questionar se o que se presencia não são alterações que se caracterizam como pequena política em detrimento da grande política e se não se está colocando em prática uma política de conservação da ordem social burguesa.

Sem dúvida, houve melhora no acesso dos alunos à escola, mas acesso não pode ser considerado sinônimo de qualidade. A escola organizada em ciclos enfrenta graves problemas em relação ao processo de aprendizagem e à política da não retenção. Freitas, quando discute a educação brasileira de modo geral, mas que se aplica a essa realidade, aponta que “os problemas enfrentados pela educação básica advêm do formato ideológico do projeto liberal hegemônico que reduz qualidade a acesso e que funciona como um limite ideológico” (FREITAS, 2007, p.967). Oliveira alerta para os rumos que a política educacional deve seguir na atualidade:

A superação da exclusão por falta de escola e pelas múltiplas reprovações tende a visibilizar a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, remetendo ao debate acerca da qualidade do ensino. É a qualidade “que oprime o cérebro dos vivos” e ocupa o centro da crítica ao processo presente de expansão, tornando-se a questão central da política educacional referente à educação básica nos próximos anos (OLIVEIRA, R. 2007, p.687).

Transcorridos 10 anos da implantação dos ciclos na RME, há ainda uma grande tensão entre os professores. Acostumados com uma tradição seriada na organização dos tempos e espaços escolares, que marcou o seu processo de escolarização e formação, não é de estranhar que o sentimento entre os professores seja o de “perda de chão”, de insegurança e de descrédito quanto à educação. Trata-se de um processo de desconstrução de hábitos, de rotinas, de concepções e, conseqüentemente, de construção de novas formas de lidar com o processo de ensino e aprendizagem, que exige investimentos maiores na infraestrutura e na

¹⁴ Para Dourado (2007, p.940): “pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população”.

formação de professores, elementos que ainda não foram contemplados de modo satisfatório nessa política. Oliveira, ao discutir as reformas educacionais na década de 1990, destaca:

Assim a década de 1990 será marcada pela tentativa de reformas educacionais que busquem, sobretudo, estender a educação a toda população e erradicar o analfabetismo, porém contaminadas de uma compreensão restritiva do termo educação básica. Ao lado das exigências de universalização do acesso à educação, procurava-se combinar medidas de racionalidade técnica para a gestão dos recursos públicos aplicados no setor. A combinação penosa desses dois fatores resultou na maior oferta de serviços educacionais pelo poder público, porém com o achatamento dos custos empregados, colocando em risco a tão propalada qualidade (OLIVEIRA, D. 2001, p.109).

Na atualidade, o cenário não se modificou, mesmo com a aprovação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Os recursos para o sistema educacional continuam poucos. O que ocorreu foi uma redistribuição dos recursos entre o Governo Estadual e Municípios. Esperava-se uma melhora significativa na distribuição dos recursos para a educação. No entanto, as perspectivas no nível dos investimentos não são grandes, fato que dificulta as condições de oferta de ensino de maior qualidade aos alunos da rede pública.

2.3 O que se tem discutido sobre formação de professores

As reformas educacionais iniciadas na década de 1990, no Brasil e países da América Latina, dentre elas a implantação de diferentes propostas de ciclos e progressão continuada no Ensino Fundamental, promoveram mudanças significativas no trabalho docente: os professores têm de responder a exigências cada vez maiores (maior responsabilização com a gestão e com a organização do trabalho escolar e maior envolvimento com a comunidade) e que estão além de sua formação. Dessa forma, estão submetidos a um “sentimento de desprofissionalização e de perda de identidade”, podendo-se “identificar um processo de desqualificação e desvalorização entre os professores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Para se pensar a formação de professores é preciso considerar o contexto no qual eles estão inseridos. Nóvoa (1997) defende a tese de que a formação de professores “pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (p. 24).

Uma formação poderá desempenhar um papel importante na profissionalização do professor, desde que “leve em conta as transformações sociais das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor” (BRZEZINSKI, 2008, p.1141).

Arroyo (1999), um dos autores utilizados na fundamentação da proposta de ciclos de formação na RME, ao discutir a formação de professores, aponta questionamentos sobre o tipo de formação necessária para trabalhar com ciclos. Em sua opinião, essa preocupação reflete uma determinada concepção e prática ainda arraigadas na tradição pedagógica¹⁵ brasileira e traz à tona a discussão sobre a formação precedente, ou seja, a necessidade do domínio da teoria antes de iniciar a prática. Para ele:

Essa concepção de educação precedente polariza a vida em dois tempos: de aprender e de fazer, de formação e de ação. Polariza a teoria e a prática, o pensar e o fazer, o trabalho intelectual e o manual. Polariza e separa as minorias pensantes e as maiorias apenas ativas. Essa mesma concepção tem inspirado o pensar a formação e a qualificação de professores. Tem marcado as políticas e os currículos (ARROYO, 1999, p.145).

¹⁵ Arroyo (1999, p. 145) faz referência à tradição pedagógica como parte do pensar “que a qualificação dos profissionais se coloque como um pré-requisito e uma pré-condição à implantação de mudanças na escola”.

Para o autor, quando se critica a escola básica alegando a sua má qualidade, pensa-se logo em treinar seus profissionais, uma lógica mecânica que justifica a ação de governos e agências financiadoras de colocarem como prioridade a qualificação e a requalificação dos professores. Argumenta, na organização dos ciclos de formação:

Se quando as tarefas mudam o professor de educação básica muda. Se quando mudam as competências, muda seu papel social e cultural. Será que a cada inovação de conteúdo, método ou organização mudará o papel social da educação, da escola e o papel e a função social e cultural dos educadores? (ARROYO, 1999, p.146).

Arroyo (1999, p.147) ainda argumenta que os profissionais da escola também internalizam a concepção precedente. Dessa forma, propõe questionar a formação como um aspecto da própria qualificação e aponta que equacionar essa questão pode ajudar a vencer preconceitos que existem dentro da categoria dos professores.

Compreende-se neste estudo que os ciclos de formação não alteram somente as idéias pedagógicas, “o modo de operar e de realizar o ato educativo”, mas também as idéias educacionais “derivadas da concepção de homem, mundo ou sociedade” (SAVIANI, 2007, p.6).

No contexto político contemporâneo, a formação de professores passa a fazer parte de mecanismos regulatórios. De acordo com Freitas (2007), o caráter regulador assumido pelo Estado, em função das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo, orienta diferentes políticas e suas formas de implementação, estabelecendo Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais, regulamentando as instituições formadoras, criando os sistemas de avaliação de estudantes (SAEB, ENEM, Prova Brasil). Para a formação docente, planeja uma nova configuração.

O Governo instituiu, por meio do Decreto N. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a regência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cuja finalidade é “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (Brasil, 2009). Essa nova política definirá o caminho da formação para os Estados e municípios. É importante indagar que reflexos essa medida terá sobre as necessidades específicas de formação de professores nas diferentes organizações escolares, e prestar atenção à definição da política que se implementará na RME a partir desse novo mecanismo regulatório. É preciso considerar as necessidades específicas dos professores

e dos alunos da rede e o compromisso real com a instrução e a formação. Que a busca seja de uma proposta que se aproxime do projeto pensado pelas entidades educacionais (ANFOPE, ANPEd e CEDES) preocupadas com a preparação dos professores da escola básica e não pela perspectiva economicista.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE CIÊNCIAS

O ensino de ciências naturais, na atualidade, tem como desafio superar o caráter enciclopédico, descontextualizado e dogmático que o marca tão fortemente e de romper com a “transmissão (massiva) de conteúdos” (CHASSOT, 2003, p.22).

Nesse sentido, Driver *et al* (1999, p.32) explicam que o conhecimento científico, em muitos domínios, seja ao explicar o comportamento de circuitos elétricos, no fluxo de energia através de ecossistema, ou na rapidez das reações químicas, consiste de entidades definidas formalmente e de relações que se supõe existam entre elas. Os conceitos usados para descrever o domínio não são óbvios e nem são resultado da simples leitura do “livro da natureza”, mas são construções que foram inventadas e impostas sobre os fenômenos para interpretá-los e explicá-los, muitas vezes como resultado de grandes esforços intelectuais.

Dessa maneira, o conhecimento científico é reconhecido como construído e acordado dentro da comunidade científica, tornando-se parte da forma não problemática de ver as coisas e que é aceita dentro dessa comunidade. Driver *et al* consideram que:

[...] O conhecimento científico é, ao mesmo tempo, simbólico por natureza e socialmente negociado. Os objetos da ciência não são os fenômenos da natureza, mas construções desenvolvidas pela comunidade científica para interpretar a natureza (1999, p.32).

Morin (2007) aponta que, no pensamento científico, a problemática da complexidade ficou marginal, mas nas discussões da ciência é importante considerá-la. É preciso conceber a complexidade como desafio e como motivação para pensar. O pensamento complexo luta contra a mutilação simplificadora e busca a incompletude e a incerteza do conhecimento.

É necessário compreender o conhecimento científico como multidimensional, não esquecendo que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são ao mesmo tempo econômicos, culturais, psicológicos etc. (MORIN, 2007, p, 177).

Nesse sentido, Morin (2007) alerta para a necessidade de modificar o pensamento e de abandonar a maneira linear de conceber a ciência:

Consequentemente, o estabelecimento de diálogos entre nossas mentes e suas produções reificadas em idéias e sistemas de idéias é uma coisa indispensável para enfrentar os dramáticos problemas de fim desse milênio. Nossa necessidade de civilização inclui a necessidade de uma civilização de mente. Se ainda podemos ousar esperar uma melhora em algumas mudanças nas relações humanas (não quero dizer só entre impérios, só entre nações, mas entre pessoas, entre indivíduos e até consigo mesmo), então esse grande salto civilizacional e histórico também inclui, na minha opinião, um salto na direção do pensamento complexo" (Morin, 2007, p 193).

O conhecimento científico, nos últimos dois séculos, determinou progressos inéditos e enriquecedores à humanidade. Contudo os avanços e a produção de novos conhecimentos produziram também problemas graves à sociedade contemporânea. Nesse sentido, Morin (2007, p.16) alerta para a necessidade de “dispor de pensamento capaz de conceber e de compreender a ambivalência, isto é, a complexidade intrínseca que se encontra no cerne da ciência”.

A questão dos problemas ambientais abre o debate acerca da racionalidade antropocêntrica, dos modelos econômicos e dos processos tecnológicos. A racionalidade que hoje é reconhecida como fechada, que busca a universalidade, passa a ser compreendida como uma visão limitada e parcial do mundo. Morin (2007, p.165-167) fala em uma “razão evolutiva”, que não progride de forma linear, mas por mutações e reorganizações profundas. É necessário buscar uma outra racionalidade que proporcione a reflexão mediada pela intenção de justiça social, de construção, de distribuição e não de acumulação e destruição.

O debate sobre o papel social da ciência na década de 1970 levou educadores do ensino de ciências a se preocuparem com uma educação científica que contemplasse as questões sociais, ou seja, que considerasse sua “justificação social” de “incluir nos currículos componentes que estivessem orientados na busca de aspectos sociais e pessoais dos estudantes” (CHASSOT, 2003, p.90). Um ensino que proporcionasse ir além do “quê” e do “como” para questionar o “para quê” e “para quem” (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2004), ao mesmo tempo que com capacidade de despertar no aluno da educação básica interesse e atitudes mais positivas a frente à ciência.

Na década de 1990, essa discussão se ampliou e foi incluída na pauta de organismos internacionais e entidades que discutiam a ciência e a educação em ciências. Na Conferência Mundial sobre a Ciência, realizada na cidade de Budapeste, em 1999, o Conselho Internacional para a Ciência declarou a importância desse ensino e da tecnologia como estratégia para um país satisfazer as necessidades fundamentais da população e apontou a necessidade de “difundir a alfabetização científica em todas as culturas e em todos os setores da sociedade” (BRASIL, MCT, 1999).

Cachapuz *et al* (2005) discutem a importância atribuída à alfabetização científica com o registro do crescimento de investigações, publicações, congressos, encontros e reformas educativas em diferentes países. A possibilidade da realização de uma alfabetização científica promove debates e questionamentos entre educadores de diversos locais do mundo. Porém, esse não é um terreno tranquilo, pois não existe um consenso. Há discordância entre educadores sobre a necessidade da alfabetização científica e a possibilidade de realizá-la no contexto atual da sociedade mundial.

“Ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza” (CHASSOT 2003, p.91). Para esse autor, ser alfabetizado cientificamente é ir além da leitura do mundo, mas compreender a necessidade de transformá-lo.

Santos (2007) indica dois grandes domínios que mobilizam a discussão sobre o ensino de ciências: o primeiro, centrado no compreender o conteúdo científico, e o segundo, no compreender a função social da ciência. Para ele, ocorre na educação científica a priorização de um domínio sobre o outro, com ênfase na fragmentação e na especialização. Esses domínios:

[...] estão inter-relacionados e imbricados. Pela natureza do conhecimento científico, não se pode pensar no ensino de seus conteúdos de forma neutra, sem que se contextualize o seu caráter social, nem há como discutir a função social do conhecimento científico sem uma compreensão do seu conteúdo (p. 478).

Ainda Santos (2007) problematiza o termo alfabetização científica ao discutir a sua restrição à ação de ensinar a ler e escrever e adota o termo letramento científico para enfatizar a função social da educação científica, contrapondo-se ao restrito significado da alfabetização escolar.

Cachapuz *et al* (2005, p. 23) reafirmam a importância da alfabetização científico-tecnológica “como possibilidade de ir além da habitual transmissão de conhecimentos científicos”. [...] “ela se impõe antes como uma dimensão essencial da cultura de cidadania” [...] “e não pode ser reservada a uma pequena elite”. Os autores defendem a tese de que, para haver a participação dos cidadãos na tomada de decisões, é necessário um mínimo de formação científica que possibilite a compreensão dos problemas e das opções.

Nosso estudo adotou o termo alfabetização científica, não por discordar da reflexão a respeito do letramento científico feita por Santos (2007), mas pela influência percebida dos textos produzidos por Chassot (2003); Cachapuz *et al* (2004; 2005); Praia; Gil-Pérez; Vilches (2007). Contudo, é importante reafirmar que a alfabetização científica discutida pressupõe a

compreensão do conteúdo científico, o papel social da ciência e as relações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente.

Diante das questões emergentes que afetam o planeta, a contribuição da formação científica na formação geral dos cidadãos é essencial. Assim, são fundamentais o estudo e a reflexão sobre a alfabetização científica com os professores de ciências, no nosso caso professores que atuam nos ciclos de formação. Compreende-se que sejam coincidentes os pressupostos para o ensino de ciências nos ciclos com os da alfabetização científica, pois, em ambos, existe o compromisso com a formação para a cidadania.

No entanto, esse debate esteve e ainda está distante da compreensão dos professores da educação básica. Santos (2007, p.482) aponta a alfabetização científica como “uma nova terminologia ainda não conhecida pelos professores”, o que implica a preocupação com o planejamento da formação inicial e continuada dos professores de ciências.

Cachapuz *et al* (2005) consideram necessária a introdução da epistemologia da ciência na formação dos professores. O estudo e a discussão acerca da epistemologia podem auxiliar os professores na revisão e ampliação de suas concepções e na fundamentação de suas ações didático-pedagógicas.

Para Praia, Cachapuz e Gil-Perez (2005, p.73), o exercício de questionar, discutir e refletir a respeito da pertinência de conexões entre ciência, epistemologia e educação em ciências é fundamental para que os professores possam fazer suas opções científico-educacionais. Acredita-se que, dessa forma, os professores poderão proporcionar uma alfabetização científica aos seus alunos do Ensino Fundamental organizado em ciclos de formação. O que se poderia questionar é se essa necessidade é comum somente aos professores que trabalham nos ciclos. A resposta é não! A preocupação de melhorar o ensino de ciências naturais e de proporcionar uma educação científica faz parte de uma ampla discussão entre educadores de diferentes partes do mundo, constituindo uma força progressista que luta para diminuir o prejuízo na aprendizagem, para aumentar a possibilidade de uma inserção crítica dos estudantes na sociedade e para diminuir a “falta de interesse dos alunos para com os estudos científicos” (GIL-PEREZ e VILCHES, 2005, p.30).

O ensino de ciências nas Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência (2008) tem como papel fundamental a formação dos cidadãos e considera importante a alfabetização científica desde os primeiros anos de escolaridade. Acrescentam-se ainda a história da filosofia e da epistemologia da ciência e as relações entre ciência/tecnologia/sociedade/ambiente nos conteúdos da área.

Os princípios da proposta orientam para “o desenvolvimento de habilidades intelectuais e práticas, a busca de conhecimentos, a crítica fundamentada, a percepção de problemas concretos e a busca de solução para os mesmos, possibilitando a intervenção do aluno em seu cotidiano” (GOIÂNIA, SME, p. 31).

O papel do professor deve ser o de mediar e de incentivar a participação do aluno, o que pressupõe procedimentos de: observação, problematização, comparação, estabelecimento de hipóteses, resoluções de problemas e projetos de pesquisa (GOIÂNIA, SME, 2008). Essa interação é compreendida como possível a partir do estabelecimento de vínculos entre os objetivos propostos e as experiências vividas pelos alunos, considerando as diferentes capacidades, motivações, formas e possibilidades de aprendizagem de cada um (GOIÂNIA, SME, 2008, p.31).

Na abordagem dos conteúdos, a orientação para o ensino de ciências mantém como princípio a interdisciplinaridade, justificada por ampliar a visão da realidade, ser necessária para o desenvolvimento do espírito crítico e para o desenvolvimento de habilidades exigidas pelas rápidas transformações do mundo contemporâneo. O texto é finalizado enfatizando o que cabe ao ensino de ciências:

[...] Propiciar condições para que o educando compreenda a ciência como um processo de construção de conhecimento, no qual estão associados fatores de ordem tecnológica, histórica, social, econômica, política e cultural; perceba-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do seu meio; questione a realidade, formule problemas e busque resolvê-los utilizando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica; desenvolva princípios éticos nas relações sociais, econômicas, políticas, culturais, ecológicas e compreenda a saúde pessoal, coletiva e ambiental como bens individuais e coletivos que devem ser promovidos pela ação de cada um e de diferentes agentes (GOIÂNIA, SME, 2008, p.32).

As diretrizes apresentam para cada componente curricular os objetivos de ensino por ciclos de formação. Dessa forma, pretendem possibilitar ao professor maior autonomia para definir quais conteúdos científicos trabalhar com seus alunos.

A proposta para o ensino de ciências para a escola organizada em ciclos apresenta pressupostos que orientam para a alfabetização científica dos alunos da rede pública, o que a torna uma proposta atualizada e com compromisso com a formação para a cidadania. Porém, a discussão necessária a se fazer neste estudo é se o professor tem compreensão do significado da formação científica, de seus objetivos e da possibilidade de implementá-la frente à realidade da escola pública e da formação inicial e continuada que compõe a sua cultura de ensino.

CAPÍTULO 4

O CAMINHO DA PESQUISA

4.1 Opções metodológicas

Objetivou-se, neste estudo, descrever e analisar a visão dos professores de ciências naturais do ciclo II da RME de Goiânia a respeito dos ciclos de formação, através da pesquisa de quais modificações foram por eles percebidas face à mudança de organização do trabalho pedagógico, que reflexões fazem a respeito de suas práticas, e quais são as suas concepções sobre o ensino de ciências e os ciclos de formação. A investigação foi orientada pelo questionamento: qual a visão do professor de ciências do ciclo II sobre os ciclos de formação após 10 anos de sua implantação na RME?

Para isso, pareceu importante a abordagem qualitativa de investigação, que permite perceber o modo como o professor interpreta os fatos. Dentre as cinco características comuns à pesquisa qualitativa apontadas por Bogdan e Biklen (1994, p.48), destacam-se para este estudo: 1) o investigador como seu principal instrumento, em função do contato estreito do pesquisador com o contexto da organização em ciclos de formação; 2) a investigação descritiva, buscando valorizar as informações e a experiência dos professores no ciclo de formação II; 3) o interesse maior pelo processo do que pelos resultados ou produtos, procurando identificar a compreensão dos professores no relato de suas atividades e nas interações cotidianas da escola, na tentativa de retratar a perspectiva do participante; 4) a análise dos investigadores, que avalia os dados de forma indutiva, de modo que a abstração sobre a compreensão sobre ciclos se evidencie a partir dos dados obtidos nas entrevistas; 5) a importância vital do significado para as abordagens, buscando destacar a perspectiva dos professores sobre os ciclos de formação.

A perspectiva de condução da investigação não foi neutra. A escolha por investigar a compreensão dos professores sobre os ciclos de formação foi motivada pela experiência nossa profissional na RME de Goiânia, fato que contribuiu potencialmente para estabelecer o diálogo com os sujeitos da pesquisa no momento em que se realizaram as entrevistas, e para a análise e interpretação dos dados.

4.2 Participantes

Para a participação dos professores na pesquisa adotou-se, inicialmente, o critério de entrevistar todos os professores de ciências da Rede Municipal de Educação de Goiânia que atuassem no ciclo de formação II, vez que este ciclo, desde que foi implantado, teve características diferenciadas, como a modulação de professores de área específica (ciências naturais, língua portuguesa, matemática, geografia, história, língua inglesa e ed. física) e de pedagogos. Também porque o ciclo II nas escolas do Projeto Escola para o Século XXI recebeu maior atenção com relação à formação no período inicial da instalação da proposta na Rede.

Para entrar em contato com os profissionais, foi necessário buscar, junto à SME, a relação dos professores e as respectivas escolas onde estavam modulados. Após analisar o quadro de professores, utilizamos como critério de seleção incluir apenas os professores concursados, nomeados pela SME, excluindo professores substitutos e com contratos temporários. Isso por considerar que seria maior a contribuição para a pesquisa dos professores que acompanharam todo ou parte da implantação dos ciclos. Conforme dados do Departamento de Gestão Pessoal, a SME de Goiânia, no período de realização deste estudo, contava com 142 professores de ciências naturais: 12 no ciclo II, 70 no ciclo III e 60 na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.

No processo de definição dos participantes, observou-se um número reduzido de professores: 12 graduados em ciências trabalhando no ciclo II. Diante desta realidade reafirmou-se a proposta de incluir os 12 professores na pesquisa que se iniciou com um contato telefônico e o convite a participarem da investigação. Dentre os 12 professores, 01 já havia se aposentado e 02 preferiram não participar, restando, portanto 09 professores. Para realizar as entrevistas, foram agendados com cada professor local e horários satisfatórios.

4.3 Os dados da pesquisa

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.113), o trabalho de campo nos faz penetrar mundo do sujeito como quem vai fazer uma visita. Não como alguém que sabe tudo, mas como quem vai disposto a aprender, que procura saber como é ser como o outro, para obter uma compreensão dos fenômenos e significados. Em busca dessa compreensão, utilizou-se no estudo a combinação das técnicas de entrevista semi-estruturada e análise documental.

A entrevista é um importante instrumento de coleta de dados indicada para “recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134), permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como ele interpreta as diferentes situações vivenciadas no processo educativo.

O seu caráter é de interação, havendo uma influência recíproca entre entrevistador e entrevistado. Na entrevista, este aspecto interativo permite não seguir um roteiro rígido, mas um que permita ao entrevistado discorrer sobre o tema com maior liberdade, expondo suas percepções e convicções sobre os ciclos de formação.

Para Lüdke e André (1986, p.33), a entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada” [...] “pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa”.

Apontam também que ela é um recurso adequado a se empregar na pesquisa em educação, mas que “é preciso conhecer seus limites e respeitar suas exigências” (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p.33): o respeito pela cultura e pelos valores dos entrevistados (que representou ponto fundamental neste trabalho), o cumprimento do horário e local estabelecidos para realizar a entrevista, a garantia de total sigilo e anonimato em relação ao entrevistado, a manutenção da fidedignidade das informações que se traduziu e o trabalho na transcrição fiel das entrevistas.

Já os documentos a respeito do processo de implantação dos ciclos na RME de Goiânia representaram uma fonte rica de informações do que ocorreu em um determinado momento histórico e permitiram fundamentar os resultados encontrados na pesquisa. Além do mais, constituíram “uma fonte poderosa de onde puderam ser retiradas evidências que fundamentaram afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

4.4 Entrevistas

As entrevistas ocorreram durante o segundo semestre de 2008 e foram semi-estruturadas, de modo a possibilitar ao professor liberdade para expressar suas idéias. O objetivo era interferir o mínimo possível, para que ele deixasse fluir seu raciocínio. No contexto de cada entrevista, foram surgindo outras perguntas que indicaram as próximas questões.

Realizou-se uma entrevista-piloto que orientou adequações no roteiro e nos colocou em contato com o universo de possibilidades que a técnica oferece como fonte de informações.

O roteiro de entrevista (Anexo A) constituiu-se de cinco blocos. A definição desses blocos teve como base a revisão bibliográfica realizada e o nosso conhecimento sobre ciclos de formação, adquirido no processo de acompanhamento de escolas da RME. O primeiro bloco constituiu-se de questões que caracterizaram os professores pesquisados. O segundo bloco, formado de cinco questões, investigou a visão dos professores sobre o processo de implantação dos ciclos de formação na RME e a formação docente nesse período. O terceiro bloco, composto de uma questão com cinco itens, indagou dos aspectos pedagógicos da escola organizada em ciclos de formação (como era realizado o planejamento pedagógico; como os professores organizavam os conteúdos e realizavam a abordagem interdisciplinar; como realizavam a avaliação da aprendizagem; como acontecia a aprendizagem; de que forma ocorria a progressão continuada dos alunos.). O quarto bloco foi formado por duas questões sobre o ensino de ciências, procurando identificar a compreensão do professor sobre ensino de ciências seu papel na tarefa da alfabetização científica dos alunos do Ensino Fundamental. O último bloco constituiu-se de questões a respeito da avaliação dos ciclos de formação.

A entrevista foi individual, realizada em local definido pelo professor. Aconteceram oito entrevistas na própria escola e uma delas na casa de um dos professores. O registro das entrevistas foi realizado em gravação em áudio. À medida que foram realizadas, foram também transcritas. A fim de manter o sigilo sobre a identidade dos professores, de acordo com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG (PROTOCOLO COEP nº 095/2008), eles foram identificados pelas letras do alfabeto: A, B, C, e assim sucessivamente até os nove professores participantes da investigação.

4.5 Análise documental

A análise dos documentos ocorreu ao longo de todo o processo da pesquisa, intensificando-se no período de elaboração do instrumento da entrevista, na escrita da revisão bibliográfica e, sobretudo, no momento de análise dos dados, servindo como base para elucidar fatos históricos e pressupostos da proposta de ciclos de formação da RME.

Dentre os documentos utilizados, destacamos os mais representativos para a investigação: a Proposta Político-Pedagógica “Escola para o Século XXI”, elaborada em janeiro de 1998; as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino, correspondentes ao período 2001-2004; a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, elaborada em 2004; as diretrizes de Organização do Ano Letivo correspondente a 1998 e dos anos de 2005 – 2008; a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, elaborada em 2008; além de artigos e dissertações que abordaram a questão dos ciclos em diferentes locais do Brasil.

4.6 Análise dos dados

A análise dos dados, de acordo com Lüdke e André (1986, p.45), é um trabalho de retomada de todo o material obtido no desenvolvimento da investigação, neste caso as transcrições das entrevistas e a análise de documentos. A primeira fase iniciou-se no momento de transcrição das entrevistas, que se concretizou com a organização dos dados e das possíveis categorias de identificação, como: a caracterização dos professores, o papel do ensino de ciências, a origem do conhecimento sobre ciclos de formação; os problemas percebidos nos ciclos de formação; a avaliação da aprendizagem; a ficha de registro da aprendizagem do aluno; a indisciplina e a estrutura familiar; o rodízio de professores na escola; o atendimento individualizado do aluno na alfabetização; a deficiência na formação do professor; a resistência do professor; o tempo para preparar as atividades escolares; a falta de infraestrutura; o tempo limitado para atender o aluno; as dificuldades em definir conteúdos; a abordagem interdisciplinar dos conteúdos; a progressão do aluno no ciclo; a dificuldade em trabalhar em escola organizada em ciclos; o restrito momento de estudo na escola; e o planejamento pedagógico.

Ao encerramento das entrevistas e finalização das transcrições, ocorreu o afastamento necessário dos dados para procurar ler e compreender sobre políticas públicas e educação no contexto neoliberal. Este estudo foi indispensável para que o trabalho fosse realizado de forma mais madura e crítica.

Na segunda fase da análise dos dados, ocorreu a identificação das categorias de análise presentes nas entrevistas: papel do ensino de ciências; formação do professor; interdisciplinaridade; planejamento pedagógico; seleção dos conteúdos; avaliação da aprendizagem; progressão do aluno; condição de trabalho do professor; mudança na visão sobre os ciclos de formação.

CAPÍTULO 5

A CAMINHADA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO CICLO DE FORMAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo analisar a visão dos professores de ciências do ciclo II a respeito dos ciclos de formação na RME de Goiânia após 10 anos de sua implantação. Para tal apresenta uma breve caracterização dos professores, abordando idade, formação, tempo e instituição em que concluíram a graduação, pós-graduação e tempo de trabalho na Rede e na escola. As perguntas feitas tiveram como objetivo conhecer o professor participante da pesquisa ao mesmo tempo que buscar elementos quanto à formação e tempo de trabalho no município de Goiânia, para compreender e estabelecer os parâmetros da experiência dos sujeitos na escola organizada em ciclos. Nas suas seções, abordam-se os aspectos da compreensão dos professores investigados sobre o ensino de ciências e os ciclos de formação.

5.1 Os professores do nosso estudo

Dos professores entrevistados, 08 são do sexo feminino e 01 do sexo masculino, com idade de 29 a 58 anos. Dentre eles, 07 são graduados em Ciências Biológicas, com Licenciatura Plena em Biologia, 01 é formado em Licenciatura em Química e 01 tem Licenciatura em Enfermagem.

07 professores fizeram sua graduação na Universidade Católica de Goiás e 02 cursaram a Universidade Federal de Goiás. O tempo de conclusão do curso oscilou de 06 a 25 anos, conforme apresentado no gráfico 1.

Todos os professores fizeram pós-graduação *lato sensu*: 03 deles em Planejamento Educacional, 02 em Educação Ambiental; 01 em Métodos e Técnicas de Ensino; 01 com duas especializações: uma em Imunologia e outra em Técnica em Educação e Ensino Fundamental; 01 especializou-se em Ciências e Biologia e 01 em Educação em Ciências. O tempo de conclusão do curso de especialização variou de 02 a 15 anos (gráfico 1), 05 estudaram na

Universidade Salgado de Oliveira, 03 na Universidade Federal de Goiás e 01 na Universidade Católica de Goiás.

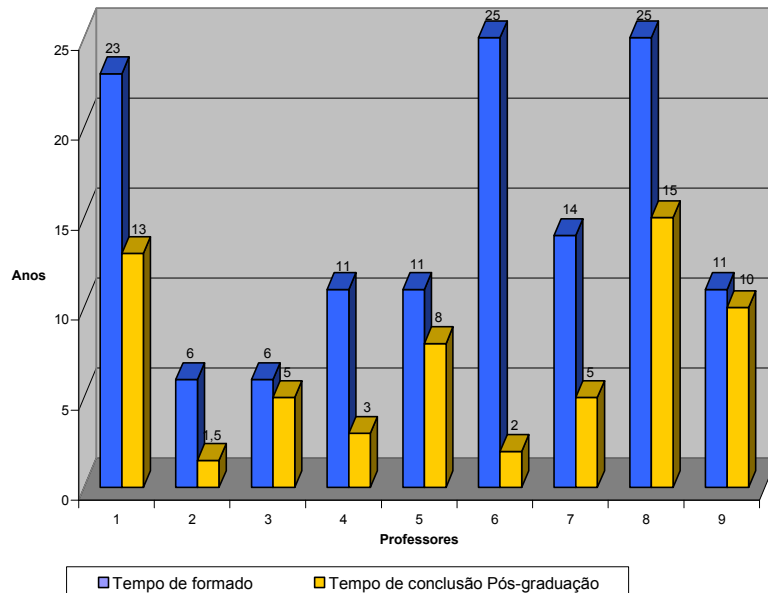


Gráfico 1: Tempo de Formado x Tempo de Conclusão Pós-graduação

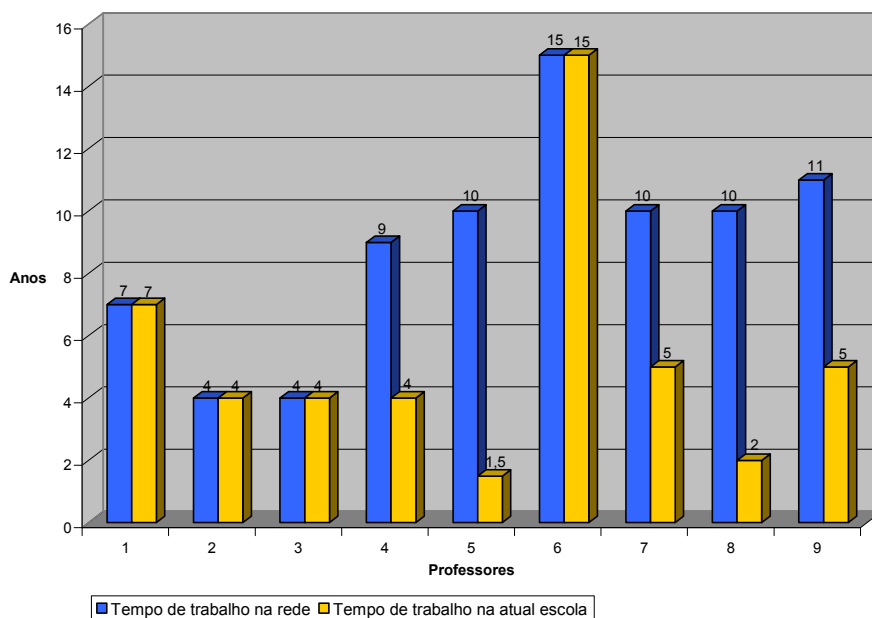


Gráfico 2: Tempo de Trabalho na Rede x Tempo de Trabalho na Atual Escola

O tempo de exercício de profissão na RME variou de 04 a 15 anos e o tempo de atuação na escola atual foi de 01 ano e meio a 15 anos, como se observa no gráfico 2. Dentre os professores, aproximadamente 50% possuem o mesmo tempo de rede e de escola e pouco acima da 50% de professores têm menos tempo na escola do que na Rede. Esse dado, porém,

não se mostrou relevante na pesquisa, pois não fez com que as falas nas entrevistas fossem diferenciadas.

Quanto à carga-horária, a maioria fazia 30 horas-aula e apenas 03 professores possuíam carga-horária de 60 horas-aula semanais distribuídas em outro turno de trabalho em escolas da RME. Do grupo, 03 professores trabalhavam também na Rede Estadual de Ensino.

Apenas 01 professor teve, em sua formação inicial, informações sobre ciclos de formação e participou de debates a esse respeito no curso e em um núcleo de estudo de que participava. O contato dos demais professores com a proposta ocorreu no momento de implantação dos ciclos de formação na RME. Para os professores mais novos na profissão, o contato ocorreu quando assumiram a função em escola da Rede. Para esses professores, a fonte de conhecimento sobre ciclos de formação variou entre os PCN, a formação oferecida pela Secretaria de Educação por meio das Unidades Regionais de Educação, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação e o estudo de documentos enviados pela Secretaria de Educação às escolas.

5.2 O papel do ensino de ciências nos ciclos de formação

Questionados sobre a necessidade da alfabetização científica dos alunos do Ensino Fundamental, os professores demonstraram que o termo não está claro para eles:

[...] desde a alfabetização, já se trabalhar de forma científica com os alunos? (Prof. B).

[...] eu, particularmente, sempre trabalhei com essa visão, mesmo porque eu sempre falo para eles: “todos nós somos cientistas, nós podemos desenvolver ou não, mas todos nós, tendo curiosidade, nós somos cientistas” [...] (Prof. D).

A não compreensão ou a compreensão equivocada da alfabetização científica ocorre não só com os professores da Rede Municipal de Goiânia. Essa é uma discussão recente, que ainda não faz parte da formação inicial e continuada dos docentes, o que indica a necessidade de acrescentar aos estudos e reflexões o debate epistemológico do ensino de ciências e as discussões sobre o seu papel na sociedade, como já abordado neste trabalho.

Os ciclos de formação e sua organização constituem uma política que pressupõe proporcionar ao aluno uma aprendizagem integral, menos fragmentada, coerente com sua fase de desenvolvimento e voltada para a transformação social, como se pode observar nas

Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da RME e do Projeto Político Pedagógico para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência de Goiânia.

Nesse marco, o professor de ciências defende essa responsabilidade, que emergiu com frequência nas suas respostas:

Eu acho muito importante que ciências, nesse papel, têm de ser não só de passar o conteúdo, mas de formar a pessoa, que seja inserida na sociedade, formar cidadãos. A questão de trabalhar doenças, por exemplo, como isso vai afetando eles, a questão da ética, como que ele vai se inserir na sociedade, tomar aquilo não só para ele naquele instante, mas para que ele se torne mais consciente das atitudes que ele está tomando. Conscientizar que uma atitude que ele pode ter hoje pode estar comprometendo o futuro dele (prof. B).

[...] você vai estar diante de situações que exijam um conhecimento da natureza ou da nossa saúde, da consciência do funcionamento do próprio corpo. Eu acho que o ensino de ciências tem que estar centrado nessas coisas, na preparação para a cidadania e para a qualidade de vida [...] (Prof. A).

As respostas corroboram a necessidade já identificada pela pesquisa de o professor se envolver mais no estudo e nas discussões dos objetivos do ensino de ciências.

Os professores demonstram ter consciência da importância desse ensino na inclusão social dos alunos, mas manifestam um tanto ingenuamente o papel da ciência na sociedade, alienando-a das questões socioculturais pela sua formação positivista identificada nas questões sobre ciências naturais:

Eu acho que seria tentar a inclusão deles nesse meio. Não é porque que ele está naquela classe que ele não pode fazer parte de outra, conhecer coisas que não são do mundo dele. Acho que o papel da ciência, como todas as outras disciplinas, é mostrar como que aquilo... Vamos falar de avanço tecnológico, por exemplo: qual foi a origem daquilo? Qual foi a finalidade? Por quê? Qual a utilidade? Para no final você saber fazer uso daquilo para sua vida particular. Quando eu uso ciências, por exemplo, para trabalhar questão de alguma doença, eu acho que pode ser assim evitada, alguma coisa com controle simples individual de cada um. Eu acho que é pra ele usar na vida prática dele. Então, eu acho que o papel da ciência é incluir eles num ambiente mais saudável, que eles saibam escolher o que é certo, o que é errado, como cuidar melhor do mundo. Eles serem ativos num mundo em que eles tenham conhecimento (Prof. C).

Pode-se inferir que os professores não participaram de estudos e reflexões acerca da complexidade que envolve a ciência e, por consequência, o ensino de ciências. É preciso considerar que a contribuição do ensino de ciências para a inclusão social não se resume a dominar as informações científicas, mas envolve proporcionar condições para “a compreensão

de conhecimentos, procedimentos e valores que permitam aos alunos tomar decisões e perceber tanto as muitas utilidades da ciência e suas aplicações na melhora da qualidade de vida, quanto as limitações e conseqüências negativas de seu desenvolvimento” (CHASSOT, 2003, p.99).

No entanto, os professores demonstram compreender a importância do papel do ensino de ciências nos ciclos de formação e do compromisso desse ensino na cultura da cidadania. A formação científica dos alunos não é central em suas falas. O que se destaca é a questão didático-pedagógica:

eu acho que o ensino de ciências tem que estar centrado nessas coisas, na preparação para a cidadania e para a qualidade de vida (Prof. A).

Eu acho assim muito importante que ciências tem de ser não só de passar o conteúdo, mas de formar a pessoa que seja inserida na sociedade, formar cidadãos (Prof. B).

A questão da formação específica para professores de ciências foi apontada apenas em uma entrevista e, justamente por essa especificidade, chamou a atenção e será abordada aqui. O professor destacou a formação ocorrida no ano de 2007, em que a SME, em parceria com o Ministério da Educação, ofereceu aos docentes da RME cursos de formação continuada nas áreas de língua portuguesa e matemática. Reivindicou a formação específica para a área de ciências, comparando-a com outras áreas:

[...] eu acredito que o ensino de ciências não tem tanta importância como outras áreas estão tendo, porque teve “Gestar” de português e matemática, teve “Praler”, não teve nada para ciências, nada para história, nada para geografia. Então, eu acho que eles tinham que valorizar mais essa questão da ciência. É, eu acredito que o ensino de ciências é extremamente importante no desenvolvimento cognitivo do aluno [...] Tem muito tempo que não tem cursos para professores de ciências [...] (Prof. I).

A lacuna apresentada coincide com o que ocorre nos sistemas de avaliação nacional e é vista por pesquisadores dessa área como uma política de qualidade da educação:

[...] A atenção está voltada para o ensino de disciplinas (em especial português e matemática) e não para a formação. Esta é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de “avaliação” (SAEB, ENEM, ENC-Provão, SARESP etc.) (FREITAS, 2002, p. 306).

O professor percebeu a tendência do campo da formação continuada. A atenção restringe-se à oferta de cursos na área de língua portuguesa e matemática, com restrita ou nenhuma preocupação com as outras disciplinas que contribuem com a formação do aluno.

A reivindicação pela formação continuada na área de ciências pode ser avaliada como uma necessidade. No entanto, não foi abordada diretamente pelos outros professores entrevistados, quando se discutiu o ensino de ciências. Ela aparece quando apontam a importância do estudo e da discussão a respeito da interdisciplinaridade, da seleção dos conteúdos e da avaliação da aprendizagem.

5.3 A formação do professor

Procurando dialogar com os dados da pesquisa, é preciso considerar os múltiplos fatores que interferem quando se implementa uma nova proposta educativa e pedagógica. O contexto de implantação dos ciclos na RME foi marcado pela rotatividade dos professores, prática de ensino arraigada na seriação, estrutura física deficiente, constantes dificuldades no atendimento aos alunos.

Grande parte das escolas da RME encontra dificuldades para manter em seu quadro os mesmos professores a cada ano. Isso ocorre, notadamente, por estarem as escolas localizadas na periferia de Goiânia e perderem, assim, o atrativo para os professores ingressantes na Rede. Como consequência, as unidades escolares passam a ter em seu coletivo um número considerável de profissionais de contrato temporário, denominado pela SME de “contrato especial”, cuja permanência no cargo, atualmente, é de, no máximo, 03 anos.

Outro aspecto é a dificuldade dos professores de colocar em prática novas formas de lidar com a organização dos alunos por idade e não mais por mérito na aprendizagem, ou planejar atividades e ensinar turmas heterogêneas, avaliar a aprendizagem de cada aluno, lidar com o coletivo da escola e considerar as condições socioeconômicas dos alunos não como empecilho para a aprendizagem, mas como exigência para uma educação de qualidade e de justiça social.

Também é importante considerar a questão tão debatida das condições físicas que as escolas possuem. Os problemas de espaço físico para a organização do atendimento aos alunos e a escassez de materiais pedagógicos não permitem aos professores grandes modificações nas estratégias de desenvolvimento das aulas.

Assim, pensar a formação dos professores para trabalhar com os ciclos de formação significa considerar variáveis que vão além das pedagógicas, por que estas se dão num contexto complexo que pressupõe estudo, reflexão e busca de alternativas para que o ensino

efetivamente ocorra. A formação discutida aqui “se produz no esforço da inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1997, p.28).

Não se defende preparar primeiro o docente para depois iniciar a prática, mas a mudança na organização do ensino deve estar articulada com uma proposta de formação continuada, “como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas” (NÓVOA, 1997, p. 29). Sem esquecer que a formação necessita de um fundamento social, “estabelecendo conexão da formação reflexiva e as lutas amplas por justiça social” (ZEICHNER, 2008, p.545).

Nessa perspectiva, Rosa (2003) aponta que os professores são fundamentais para a “revolução do ensino e que eles são capazes de dar sentido às suas próprias ações”, mas:

O diálogo e o significado estão unidos a um projeto social; assim, o desenvolvimento da auto-reflexão, para que esta se transforme em práxis crítica, requer que se integre o saber à luta política, levada a cabo por *grupos*, que tenham como objetivo atingir sua própria emancipação (p.178).

Por entender a formação de professores dessa forma, defende-se, neste estudo, a necessidade de uma formação de professores para trabalhar nos ciclos de formação. Afinal, o compromisso da escola pública deve ser o de conquistar maior qualidade de ensino para alunos que a sociedade a incumbiu de educar. A formação não pode ocorrer em situações esporádicas ou limitadas a palestras e reuniões, mas em momentos contínuos, que permitam aos professores sair do “senso comum”, no que diz respeito à concepção de ciclos de formação, para uma análise crítica da realidade.

Para ocorrer realmente a preparação docente, os momentos de formação necessitam ser mediados por reflexões coletivas. Como Maldaner (2000) defende, as reflexões necessitam de uma direção e um sentido:

As reflexões coletivas necessitam uma direção e um sentido, que podem ser mediados e negociados por um educador/professor ou pesquisador educacional com uma perspectiva de inovação pedagógica. Não se pode esperar que um nível de criação pedagógica seja possível pela simples reunião de pessoas. Essa é uma condição necessária na ação pedagógica conseqüente, mas não suficiente. A criação/recriação cultural da humanidade é sempre mediada e se dá na interação entre as pessoas com o crescente domínio dos meios e instrumentos já existentes, que são conceitos teóricos dos diferentes campos do saber, construídos historicamente e referenciados às circunstâncias sociais e culturais de uma época. Vale dizer, não se pode produzir as mesmas coisas em épocas e circunstâncias diferentes (p.64).

A falta de reflexão coletiva sobre conhecimentos de diferentes campos do saber colocou os professores de ciências no desafio de trabalhar na proposta de organização por ciclos numa perspectiva ainda tradicional, culturalmente construída ao longo de sua formação inicial, de suas experiências em sala de aula e da vivência de situações cotidianas da escola.

A compreensão da formação oferecida pela SME no período de implantação dos ciclos está presente na fala dos professores, apontando que o processo, para a maioria deles, se restringia a palestra e reuniões e com uma frequência que não atendia às necessidades de suas dúvidas e dificuldades encontradas no trabalho pedagógico.

Nesse raciocínio, é perceptível que a formação dos professores da RME padece da falta de uma política de formação. A preparação para trabalhar nos ciclos de formação ao longo de 11 anos, expressada na fala dos professores e abaixo retratada pelo professor “C”, demonstra ter ocorrido de forma esporádica e fragmentada:

[...] Eu participei de um encontro, organizado pelo Centro de Formação, mas foi encontro pequeno, acho que foi um dia só. [...] Eu acho que tinha muitos contratos e a maioria dos professores contratados não tinham a experiência no ciclo. Então, logo que eu entrei, nós começamos a fazer essas discussões. A própria Secretaria mandava algumas coisas para nós ficarmos mais a par. Então, não digo que fizemos cursos, muitas discussões. Foram poucas, mais no coletivo da escola (Prof.C).

No início da implantação dos ciclos na RME ocorriam encontros mensais com os professores dos ciclos de formação I e II, conforme definido na proposta político-pedagógica “Escola para o século XXI” em seu plano de acompanhamento. Posteriormente à decisão coletiva da RME sobre a continuidade dos ciclos, aconteceram encontros e plenárias. Os professores descrevem essa intensificação de formação nos primeiros anos de implantação dos ciclos e apontam o declínio dos estudos e debates posteriormente:

Teve um momento, foi no auge mesmo, que tiveram muitas reuniões que nós participamos, quando estavam se implantando. [...] Nas reuniões, os cursos oferecidos, que era solicitado, nós íamos, e na escola também, na época, durante os planejamentos, a gente discutia bastante, observava o que estava dando certo, o que não estava... (Prof. H).

[...] Foi aqui na escola mesmo. Na nossa escola, a maioria dos professores são contratos. Então, toda vez que iniciava o ano, a diretora explicava o que era o ciclo, como que funcionava, passava para nós todo o material, qual era o objetivo. [...] Curso não, assim, uma palestra ou outra, mas, curso em longo prazo, não (Prof. B).

O relato do professor B evidencia ter havido “informação esporádica” aos professores novatos na RME, o que não caracteriza a formação continuada e nem oferece aos professores

elementos teóricos sobre a concepção dos ciclos que possibilite a apropriação dos pressupostos da proposta.

Na fala dos professores está presente o reconhecimento da importância dos momentos de formação, a valorização da troca de experiências entre as escolas, que ajudam a orientar o trabalho desenvolvido em cada unidade escolar.

As escolas participavam, as escolas que estavam inseridas no processo participavam, e nós, professores, também, inclusive com debates. [...] Esses cursos aconteciam da seguinte forma: as escolas trabalhavam, tinha uma equipe do ciclo, equipe do Centro de Formação que participava do ciclo, da estrutura do ciclo, como iria ser montado. E as escolas trabalhavam o ciclo e apresentavam as suas dificuldades. Só que as dificuldades eram muitas, porque foi uma mudança praticamente total (Prof. F).

Os professores que pertenciam à Rede no início da implantação dos ciclos, nos anos de 1998 a 2002, relatam com mais detalhes como aconteceu a formação e apontam que o tempo de estudo efetivo foi curto. Para os que ingressaram mais recentemente, ela aconteceu de forma esporádica ou restrita à explicação do diretor da escola ou dos coordenadores pedagógicos nos momentos de planejamento escolar.

Os professores falam ainda sobre as contribuições dos momentos de formação e relatam se estes os ajudaram ou não a compreender o ciclo e a desenvolver o trabalho na escola. Quando se referem à formação, incluem palestras, reuniões e estudo com o coletivo na escola.

Mesmo que a totalidade de professores tenha declarado que os cursos ajudaram no trabalho no ciclo de formação, é possível perceber que eles não contribuíram para ajudar a desenvolver uma proposta alternativa de ensino, pois a formação requerida deveria ser permanente e capaz de possibilitar a apropriação dos elementos teóricos que os fundamentam. Na fala do professor “A” se pode constatar que dificuldades emergiam à medida que tentavam realizar o que era proposto:

Compreender, sim. Agora, ao executar, nós temos muitos problemas aqui, com a estruturação do ciclo. Com relação a isso, se for para gente fazer um relato, eu acho que daria até um livro, porque, na nossa experiência do dia-a-dia, acontece uma coisa diferente. Então, a gente começa a ver... “Gente, mas, nesse ponto aqui, não está dando para fazer do jeito que veio a proposta”... São várias situações que a gente se vê no dia-a-dia, que veio com o ciclo e que nós não estamos conseguindo fazer do jeito que foi pedido (Prof. A).

Gomes (2005a, p.26) aborda que, entre os aspectos desfavoráveis aos ciclos, há o fato de as mudanças na escola ainda estarem na superfície, com situações contraditórias. A formação continuada ainda não conseguiu dar resposta satisfatória a isso. E acrescenta:

Conforme as pesquisas resenhadas, o tratamento dispensado pelos sistemas aos professores, muitos deles praticantes e adeptos da pedagogia da repetência, não chegou a ser equacionado do modo mais feliz, com a formação continuada requerida. Ao contrário, parece que se convocaram os soldados para uma guerra sem que eles estivessem preparados e convencidos da legitimidade desta. Pior ainda, tocou-se fundo no papel e na visão desses atores sem prever como atuar em face das conseqüências, o que se assemelha à conduta do aprendiz de feiticeiro (p. 26).

Dessa forma, porque a formação oferecida não conseguia dar respostas aos questionamentos dos professores, estes acabaram tomando como referência a sua formação tradicional, distante do que era proposto para uma escola organizada em ciclos de formação, cuja meta é romper com o modelo excludente, seletivo e fragmentado da seriação, o que é conforme as palavras do professor “D”:

[...] Atendeu parcialmente e a gente sempre tinha questionamentos. A contribuição de certa forma foi boa, porque, quando você tem novas informações, que você está aberto e tenta colocar em prática, ela vai te dar um retorno. Então, a contribuição sempre foi positiva [...]. As próprias pessoas que estavam te orientando ainda estavam com dúvida, não tinham segurança em te passar. Então, isso a gente vivenciou muito, às vezes saía de lá e falava: “Nossa! Eu vejo completamente diferente! E aí? Fazer o quê?” A gente tinha que ver o dia-a-dia da escola e entrar no esquema do dia-a-dia da escola (Prof. D).

Entretanto, nesses momentos de formação, houve a socialização de experiências pedagógicas e isso parece ter contribuído para retirar o professor de sua solidão e fazer com que se sentisse apoiado para realizar algumas mudanças em sua prática pedagógica. Echeverría e Soares (2007) corroboram esse sentido, afirmando a formação continuada como um fator de ajuda para retirar o professor do isolamento:

Um grande desafio que está posto na educação no momento atual é identificar mecanismos que possibilitem a interação do professor com idéias que promovam mudanças nas suas práticas docentes, tirando-o do mundo limitado e isolado em que se encontra. O isolamento do professor no espaço restrito da escola, onde prevalecem as idéias do senso comum, com discussões teoricamente pobres, com idéias culturalmente arraigadas nas antigas práticas pedagógicas, favorece atitudes pautadas na permanência irrefletida da cotidianidade (p.183).

Para a maioria dos professores, as contribuições aconteceram na possibilidade de troca de informações a respeito do trabalho em suas escolas, o que se pode observar na fala do professor “F”:

Bom! A contribuição desses debates foram que as outras escolas também apresentaram seus trabalhos e aí a gente ia tirando o que estava um pouco assim, fraco, negativo [...]. Depois isso tudo foi mudado. O ciclo hoje está implantado e a gente... só tem noções através dos pedagogos, dos coordenadores que chegam dando as coordenadas: “Olha! É para acontecer isso e isso, é para fazer isso e isso”. Então, nós voltamos à estaca zero, o que era antes (Prof. F).

Nesse relato, ainda é possível inferir que a formação que a RME oferece hoje está cada vez mais distante do professor: as orientações a respeito da organização no ciclo de formação são discutidas com o coordenador pedagógico, que assume a responsabilidade de repassá-las aos professores.

Para alguns professores, ainda permanecem muitas dúvidas com relação à concepção de ciclos de formação, faltando-lhes um espaço de discussão sobre os pressupostos da proposta.

As escolas da RME vivem hoje administrando conflitos: de um lado, práticas e concepções coerentes com uma lógica seriada; de outro, pressupostos de uma escola organizada em ciclos de formação. “É como uma instância intermediária entre a escola seriada e uma outra escola que ainda está por vir: uma que seja mais coerente com as questões, problemáticas, concepções, tensões, conflitos e verdades provisórias do século XXI” (FERNANDES, 2005, p.74).

5.4 A seleção dos conteúdos de ensino

Definir os conteúdos de ensino não é tarefa que se desenvolva com tranquilidade no pensamento educativo e na prática de ensino (SACRISTÁN, 1998, p.149), pois abrange diferentes perspectivas. Nem sempre o conteúdo é percebido como uma “construção social” (POPKEWITZ, 1987 apud SACRISTÁN, 1998, p.149) comprometida com uma determinada visão de mundo, de sociedade, de homem. Decidir por um conteúdo reflete uma concepção do papel do ensino e da escola numa realidade social e histórica concreta.

Geralmente, quando se fala em conteúdos, associa-se automaticamente o conhecimento acadêmico. Sacristán (1998, p.150) aponta que “o termo *conteúdos* nos é

apresentado carregado de uma significação antes intelectualista e culturalista, própria da tradição dominante nas instituições escolares nas quais foi forjado e utilizado” (grifo do autor). Na cultura escolar, o termo é associado a disciplinas, a matérias e a diferentes informações. O significado que se atribui ao conteúdo traduz a perspectiva de quem decide e de quem ensina.

Foucault (2007, p.119) discute o conceito de disciplina definindo-a como método que estabelece o controle, a docilidade e as diferentes formas de dominação, na “formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto ao indivíduo mais obediente quanto é mais útil”.

Nessa perspectiva, o homem passa a compor uma “maquinaria de poder” que o desenha e estrutura numa nova “anatomia política” envolvida em uma multiplicidade de processos:

Muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apóiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral (FOUCAULT, 2007, p.119).

A idéia de disciplina surge, primeiro, no exército, na aplicação da dominação e da docilidade dos corpos. Lentamente, passa a funcionar nos colégios e, depois, nas escolas primárias, caracterizando-se pelos detalhes na arte da distribuição dos corpos nos espaços e no controle da atividade.

Para Apple (apud Silva, 1999, p.46), no meio educacional existe uma preocupação com o “como” organizar os currículos, deixando de lado a questão do “por quê”, a escolha de um determinado conhecimento e não outro. E sem questionar “de quem”, ou melhor: “Trata-se de conhecimento de quem?”.

Na análise crítica construída por Appel, o currículo não pode ser compreendido e transformado sem que sejam questionadas as suas conexões com as relações de poder:

Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Qual conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial?[...] (SILVA, 1999, p.49).

Nesse sentido, é preciso ter clareza do que são conteúdos de ensino, o que esses conteúdos representam para os alunos da escola pública e para o quê eles servem (a

dominação de seus frágeis corpos e comportamentos?), e o que se quer alcançar com a sua seleção pelo imperativo de “não desqualificar os chamados ‘bens culturais’” (BATISTA, 2000, p.188). Trata-se não apenas de reproduzir, mas de questionar “o quê?”, “para quê?”, “para quem?”, “a serviço de quem?”.

Na perspectiva de propiciar um currículo que contribua para a emancipação dos cidadãos, a escola está diante do desafio de organizar os conteúdos com novos significados e de definir que conteúdos científicos ensinar aos alunos das escolas da rede pública organizadas em ciclos de formação.

De um lado, há o discurso de novas finalidades para a escolaridade, de formação integral do aluno, de um ensino que considere o conhecimento que ele possui, de outro, uma prática assentada na programação de conteúdos já sedimentados na cultura do ensino baseado na racionalidade técnica, propiciada pelo livro didático. Romper com essa contradição é uma responsabilidade atribuída aos professores, que não foram preparados para uma reflexão política, epistemológica e pedagógica do currículo. Cachapuz *et al* (2005, p.72) defendem que o conhecimento epistemológico dos professores pode ajudá-los a compreender melhor a ciência que ensinam, a preparar e orientar suas aulas com maior clareza de propostas.

Refletir sobre os conteúdos de ensino e sobre as justificativas para defini-los é fundamental, a fim de entender o que se está difundindo como conhecimento aos alunos e o papel que a escola está cumprindo em uma realidade de múltiplas dimensões, acelerada pelas transformações técnico-científicas da atualidade.

A preocupação de abordar os conteúdos de ensino neste trabalho está relacionada à compreensão de que o objetivo da escola é socializar, reelaborar o conhecimento histórico socialmente construído pela humanidade. A partir das concepções básicas do construtivismo, que levaram a valorizar as idéias dos alunos e a considerar os tempos e os processos, uma das fundamentações teóricas dos ciclos de formação, caiu-se no extremo de desvalorizar os conteúdos e entendê-los como pretextos, sobrevalorizando os processos. É fundamental discutir a forma de abordar os conteúdos, mas é preciso reconhecer que, se a escola deixa de cumprir o papel que a ela cabe como responsável pela formação cultural, estará causando um prejuízo irreparável à maioria da população.

As Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (2000) propõem uma nova concepção de currículo para romper com a concepção de ensino-aprendizagem acumulativa e transmissiva. Sem abandonar as disciplinas escolares, dá um novo significado aos conteúdos, pretendendo construir o desenvolvimento integral dos alunos. As orientações quanto aos conteúdos são apresentadas em objetivos por disciplina, tendo nos Parâmetros

Curriculares “uma das representações das quais se selecionaram e se distribuíram os objetivos das áreas de conhecimentos [...]” (GOIÂNIA, SME, 2000, p.16). Dessa forma, cabe aos professores definir, a partir dos objetivos de ensino, os conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

Em 2004, a Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental da Infância e Adolescência reforçou a idéia de valorização dos conhecimentos sistematicamente organizados pela sociedade e propôs resgatar o papel e a função social desses conhecimentos na formação humana. Explicitou também o papel que os conhecimentos devem assumir na escola organizada em ciclos:

Que o processo ensino-aprendizagem seja pautado também na relevância dos conhecimentos sistematizados que serão trabalhados e/ou construídos por educadores e educandos, ou seja, dar lugar e sentido àquilo que se aprende nas instituições educacionais. Fazer a transposição didática do “*conhecimento científico*” em “*saber escolar*” pressupõe muito mais do que substituir um conteúdo pelo outro em um plano ou programa de estudo e arquivá-lo na secretaria da escola, significa dar *sentido àquilo que se aprende no contexto da cultura escolar e humana*. (GOIÂNIA, SME, 2004, p.29, grifos do autor).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência de (GOIÂNIA, SME, 2008) também reforçou esse compromisso com a formação humana dos alunos e, para além da aquisição/construção de conhecimentos sistematizados, propôs a inclusão das dimensões políticas, éticas e sócio culturais. No documento, são mantidos os objetivos das áreas de conhecimento para cada ciclo, com o acréscimo de um texto que trata da fase de desenvolvimento humano correspondente a cada um deles.

Nos documentos, a concepção de conhecimento foi ampliada, sendo perceptível que, em nenhum momento, houve o descuido com o conhecimento acadêmico. No entanto, parece ter ocorrido uma outra compreensão disso entre os professores, passando a ser difundida a idéia de que os conteúdos de ensino poderiam ser secundarizados, como se pode perceber na análise feita pela SME sobre a desvalorização dos conhecimentos sistematizados nos ciclos de formação:

Esse movimento, ao que tudo indica, tem ocorrido em função de uma lógica mais ou menos articulada na seguinte proposição do senso comum: no ciclo não há reprovação, portanto, não há avaliação e nem conhecimento apreendido (GOIÂNIA, SME, 2004, p.28).

Destarte, existe um equívoco amplamente compartilhado entre os professores em pensar que os ciclos de formação não pressupõem a valorização dos conteúdos escolares.

Os ciclos de formação propõem uma articulação dos conteúdos de ensino com a realidade sociocultural dos alunos, de modo que possam contribuir com a sua formação e possibilitem que eles se apropriem de conhecimentos científicos com maior significado para a sua vida:

A idéia de ciclo traz uma nova organização de trabalho, uma outra articulação em termos de sentir os significados desse conteúdo escolar nas vivências que são postas por esse sujeito, que passa a ser visto numa dimensão diferente. Ele não é depositário, mas é um sujeito que busca significados e sentidos para agir em função do processo de aprendizagem e de escolarização que está vivendo (DALBEN, 2003, p.101).

As entrevistas dos professores sobre a seleção dos conteúdos indicam pouco aprofundamento teórico sobre a importância de haver objetivos gerais para os componentes curriculares no lugar de uma listagem de conteúdos mínimos a serem cumpridos. Confirma isso o professor “C”:

Eu acho um pouco confuso [...]. A gente poderia ter um norteador melhor desses objetivos e o que se trabalhar em cada agrupamento. Eu acho que seria mais fácil e mais viável [...] Eu falo da questão de eu não estar dando conta de cumprir com todos aqueles objetivos que foram escolhidos para a gente trabalhar, que são os objetivos mais importantes para gente desenvolver com eles (Prof. C).

Esse relato sinaliza para a necessidade de a SME proporcionar uma formação continuada que tenha como eixo o estudo e a discussão dos conteúdos de cada disciplina escolar e a sua abordagem.

O professor “E” afirma que se sente “perdido” quanto à seleção dos conteúdos, indicando a necessidade de uma melhoria na organização do trabalho coletivo na escola e de maior clareza na diretriz do trabalho pedagógico e dos eixos a serem trabalhados.

[...] Igual eu trabalhei isso com eles: procurei voltar... fazer esse trabalho voltado, direcionado para a cidadania. Mas eu acho que fica muito vago, eu fico meio perdida. Eu gostaria que fosse uma coisa mais direcionada [...] Elas dizem: “trabalha isso”. Eu já estava trabalhando outra coisa [...] (Prof. E).

Os depoimentos dos professores sinalizam a ausência de ações sistemáticas de formação e acompanhamento, o que impossibilita o diálogo e a reflexão em torno do quê ensinar, como ensinar e para quê ensinar (Auth e Meller, 2005).

A dificuldade apontada reflete o conflito do ensino organizado em ciclos de formação: de um lado, a ampliação dos conteúdos na perspectiva do conhecimento acadêmico, mas incluindo os aspectos sociais, políticos e ambientais; de outro, os professores com a impressão de não possuírem um conhecimento capaz de resolver as situações práticas, capaz de definir os conteúdos mais relevantes para um determinado momento de estudo. Poder-se-ia dizer que o professor demonstra insegurança em definir os objetivos e as estratégias do trabalho pedagógico. Insegurança que não está presente somente nos que atuam nos ciclos de formação, mas também nos que atuam na educação fundamental de modo geral. Antes, no modelo , o professor selecionava os conteúdos de ensino apoiado no currículo mínimo definido pelo MEC, pela SME e pelo livro didático; nos dias atuais, cabe-lhe definir, a partir da realidade dos alunos que possui na sala de aula, os conteúdos necessários para atendê-los.

Os ciclos de formação têm a proposta do tratamento interdisciplinar dos conteúdos, mas, na realidade concreta da escola, percebe-se que o professor encontra dificuldades em defini-los: esperam que eles sejam mais direcionados e explícitos do que propõem as diretrizes curriculares.

Se o pressuposto para desenvolver um trabalho interdisciplinar são a clareza e o domínio dos conteúdos, infere-se que é preciso ampliar o diálogo e as reflexões coletivas a respeito dos conteúdos de ensino nos ciclos de formação.

5.5 A interdisciplinaridade

A questão da interdisciplinaridade está nos meios de produção do conhecimento e nos processos educativos. No primeiro, assume-se como desafio a elaboração de novos conhecimentos na perspectiva de uma filosofia de trabalho que busca responder às questões que emergem da sociedade na qual a excessiva verticalização do conhecimento já não permite fazê-lo. No campo educacional, a busca é superar um modelo de ensino-aprendizagem que desconsidera as questões sociais e os problemas cotidianos no currículo das escolas.

A interdisciplinaridade é então concebida como possibilidade de ruptura com a cultura escolar que reproduz a “desqualificação e a atomização de tarefas ocorridas no âmbito da produção e da distribuição” (SANTOMÉ, 1998, p.13). No entanto, autores como Santomé

(1998) e Jantsch e Bianchetti (1995) apontam que o conceito de interdisciplinaridade não é consensual.

Egtes (2008, p. 64) critica duas formas equivocadas de interdisciplinaridade mais comuns, a generalizadora e a instrumental, a primeira por seus equívocos ao tentar chegar a um saber absoluto, a segunda por sua insuficiência ao tentar fazer da ciência um mero instrumento. Para o autor “ambas são inócuas em termos de diálogo entre as ciências e não conseguem propor desenvolvimento sistemático nem do conjunto nem de cada uma em particular” (EGTES, 2008, p. 71). Nesse sentido, o autor propõe um novo conceito de interdisciplinaridade necessária para mediar a comunicação entre os cientistas e entre eles e o mundo do senso comum. Dessa forma:

O pesquisador precisa deslocar seu conjunto de proposições para fora de sua linguagem específica [...]. Cria-se uma linguagem comum entre os cientistas de diferentes campos ou disciplinas ou especialidades, mediante a qual eles compreendem o construto do outro e o seu próprio. Não se cria uma nova teoria, mas a compreensão do que cada um está fazendo, bem como a descoberta de estratégias de ação que lhes eram desconhecidas a ambos, tanto no interior de sua própria ciência, como com relação às outras e ao mundo exterior do cidadão comum (EGTES, 2008, p.73).

Santomé (1998, p.70) apresenta, entre outros, a proposta de Jean Piaget sobre os níveis de colaboração e integração entre disciplinas, a primeira denominada de Multidisciplinaridade, em que ocorre o nível inferior de integração. Nesse nível busca-se informação e ajuda em várias disciplinas, sem que tal interação contribua para modificá-las ou enriquecê-las. A Interdisciplinaridade, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais; isto é, existe reciprocidade e enriquecimentos mútuos. A terceira, a Transdisciplinaridade, “é a etapa superior de integração. Trata-se da construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas” (SANTOMÉ, 1998, 70). Para o autor a idéia de interdisciplinaridade parte do princípio da valorização das disciplinas (SANTOMÉ, 1998, p.61) e qualquer proposta nesse sentido deve-se apoiar nas disciplinas e no conhecimento histórico destas. Para Egtes (2008, p.73):

A interdisciplinaridade não poderá jamais consistir em reduzir as ciências a um denominador comum, que sempre acaba destruindo a especificidade de cada uma, de um lado, e dissolve cada vez mais os conteúdos vivos em formalizações vazias, que nada explicam, podendo, pelo contrário, transformar-se em estratégias de exclusão e

de domínio absoluto. Pelo contrário deve ser um mediador que possibilita a compreensão da ciência, além de formas de cooperação a nível bem mais crítico e criativo entre os cientistas.

Frigotto (2008, p.25) aponta que qualquer discussão a respeito da interdisciplinaridade na educação deverá ser feita a partir do âmbito das ciências sociais, apesar desse pressuposto ser gerador de muita controvérsia, propõe como objetivo demarcar aspectos que algumas análises não enfatizam, “trata-se de apreender a interdisciplinaridade como uma necessidade (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como problema (algo que se impõe como desafio a ser decifrado)” (FRIGOTTO, 2008, p.26).

Para Frigotto (1995, p. 46), a formação fragmentária, positivista e metafísica do educador, própria da divisão e organização do trabalho a que está submetido, estabelece limites para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar. Para a construção do conceito e da prática da interdisciplinaridade, é preciso considerar a realidade social em seu caráter dialético, uno e diverso (FRIGOTTO, 1995).

É imperativo romper com o modelo fragmentado de ensino e isso é consenso entre os educadores. Porém, para a compreensão da interdisciplinaridade, é preciso superar a visão de método, para compreendê-la “como princípio” (EGTES, 2008) o que pressupõe a iniciação epistemológica do professor. Trata-se de desenvolver uma postura crítica e reflexiva de sua prática, para só então construir o conceito de interdisciplinaridade.

Pensar a interdisciplinaridade no processo pedagógico e a socialização dos conhecimentos culturalmente construídos nesse meio pressupõe a ruptura com o modelo vigente e o compromisso com uma outra ordem social, com uma escola que não permita só o acesso e a permanência de alunos em seus bancos e diários de turma, mas a aquisição de conhecimentos que os faça se reconhecerem verdadeiros cidadãos, com capacidade criativa para solucionar os diferentes problemas a que estão submetidos no cotidiano.

Na primeira Proposta Político-Pedagógica de Ciclos da RME de Goiânia, de 1998, a relação entre a aprendizagem e o tratamento interdisciplinar dos conteúdos estava entre os princípios básicos do processo de ensino. O documento explicitava que a aprendizagem estava ligada à compreensão e que:

Apreender o significado de um texto, de uma experiência, de um acontecimento ou de um objeto, pressupõe vê-lo em relações com outros textos, experiências, acontecimentos e objetos. O resultado do conhecimento para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre as disciplinas ou temas (GOIÂNIA, SME, 1998, p.29).

Também Proposta a Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, de 2004, não utilizava o termo interdisciplinaridade, mas apresentava no seu texto “Reflexões sobre o currículo” (2004) uma orientação de proposta curricular para a formação integral do aluno e para o rompimento com a fragmentação dos conteúdos:

Desenvolver a proposta curricular a partir dos ciclos de formação e do desenvolvimento humano, conforme fora explicitado, implica em uma prática educativa voltada para a formação integral do ser humano, numa perspectiva de emancipação, o que pressupõe uma reestruturação curricular, capaz de vencer a fragmentação dos conteúdos organizados sob a lógica etapista da seriação, que favorece apenas o acúmulo de informações, muitas vezes desprovido de significados para o educando e geralmente desvinculado do contexto sociocultural onde este se insere [...] (GOIÂNIA, SME, 2004, p.31).

Anote-se que o texto desenha uma falsa dicotomia ao propor superar a fragmentação dos conteúdos sob a lógica etapista da seriação: nem a organização em ciclos de formação garante o rompimento com a fragmentação, nem o fato de o trabalho escolar estar organizado seriadamente quer dizer que ele não pode efetivar uma abordagem integrada dos conteúdos.

Essa dicotomia é desfeita nas Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (SME, 2008), em que a interdisciplinaridade é apontada como um princípio constitutivo do trabalho e “não pressupõe a inexistência das disciplinas escolares, mas sua integração na explicação dos fenômenos”. Para tanto, não considera que “a interdisciplinaridade seja algo dado, acabado. Uma proposta curricular interdisciplinar não existe por si só; ela é construída no fazer, é instituída por uma prática que mobiliza e estimula comportamentos e atitudes nas ações cotidianas” (GOIÂNIA, SME, p.28).

A proposta de abordagem interdisciplinar dos conteúdos comparece também no Projeto Político-Pedagógico para o Ensino Fundamental organizado em ciclos na RME como um princípio a ser desenvolvido no processo de ensino. No entanto, na fala do professor “A”, é possível inferir que há a tentativa de aproximação entre os diferentes campos do conhecimento, mas não há ainda a perspectiva interdisciplinar:

O trabalho aqui ele aproxima de um trabalho interdisciplinar. Inclusive, a gente trabalha os projetinhos, as pessoas abraçam bem o projeto, a gente tem tentado conversar, que é também uma forma de planejamento até informal e trocar as idéias. O que não acontece de maneira sistemática, mas a gente trabalha! Há o intercâmbio, a gente trabalha bem a interdisciplinaridade em todas as áreas. Os professores aqui estão bem abertos para isso, não tem problemas com relação a isso, não fica cada um no seu cantinho, não. Inclusive, quando eu vim do Estado para a Prefeitura, uma das coisas que eu gostei demais foi que aqui já há um trabalho bem diferente em relação

ao Estado. No Estado, você trabalha sozinha e aqui, não, tudo muito interdisciplinar (Prof. A).

Percebe-se que a interdisciplinaridade é compreendida como a “troca de idéias”, demonstrando que há a diálogo entre os profissionais da escola, mas sem explicitar de que forma o trabalho é conduzido na sala de aula. Ocorre colaboração e aproximação de alguns professores, o que permite inferir que o nível de colaboração é multidisciplinar, mas sem “intercâmbios reais e enriquecimentos mútuos” (SANTOMÉ, 1998, p.70), caracterizando-se mais pela justaposição de conhecimentos. O que se pode conferir também no depoimento do professor “C”:

Eu acredito que sim, com alguns professores, com alguns colegas. É, alguns temas geralmente nós conseguimos juntar: a área de ciências com a geografia, com a história, com a própria educação física, na parte de alimentos, de atividade física, na parte de geografia, localização, na contextualização de alguns acontecimentos científicos. A gente consegue trabalhar porque conversa antes e a gente se dispôs a fazer isso, mas eu acho que isso pode não acontecer, dependendo do interesse do professor (Prof C).

A compreensão de que não ocorre interdisciplinaridade no trabalho pedagógico é apontada pelo professor “D”, que a relaciona ao desenvolvimento de projetos ou de um assunto comum abordado nas diversas ciências, o que caracteriza, o que Piaget (1979, apud SANTOMÉ, 1998, p.70) denominou de multidisciplinaridade, correspondente à primeira fase de organização de uma equipe, mas não corresponde à interdisciplinaridade.

[...] Não acontece porque: quando é que acontece a interdisciplinaridade? Quando você desenvolve um projeto, só! Você só desenvolve interdisciplinaridade quando você tem um assunto e vai ser abordado por diversas linhas de pensamento, diversas ciências. Aí você consegue fazer a interdisciplinaridade [...] (Prof.D).

Também é possível perceber nos relatos que, naquelas escolas em que a implantação foi acompanhada mais intensamente pela equipe de formação e acompanhamento da SME, houve a possibilidade de caminhar em direção a um trabalho interdisciplinar. No entanto, esse trabalho se perdeu ao longo dos 11 anos dos ciclos de formação. O que poderia ser o início de uma forma alternativa para romper com a fragmentação do conhecimento não se concretizou. Uma das causas pode ser a mudança dos governos municipais e, com ela, as diferentes compreensões da necessidade de uma formação sistemática sobre os ciclos de formação, o que leva os professores ao isolamento e ao retorno de práticas culturalmente assentadas na prática pedagógica seriada. Essa é uma das preocupações que já expressamos no capítulo

“Reflexões que conduziram a este trabalho”. A entrevista abaixo relata como o professor percebe a interdisciplinaridade no decorrer dos anos de aplicação dos ciclos de formação:

[...] No início, na nossa escola, nós fizemos a interdisciplinaridade da seguinte forma: é unir, nós unimos o projeto e, dentro desse projeto, todos os professores, tanto de área quanto os pedagogos, trabalhavam o projeto [...] Eu achei que foi de grande valia, mas depois se perdeu. De repente, o próprio ciclo foi disseminando, desaparecendo. Todo ano era uma mudança no ciclo e a escola se perdeu. Hoje, interdisciplinaridade, praticamente ela esvaiu, sumiu. [...] É necessário que aconteça a interdisciplinaridade. [...] Está faltando para nós mais cursos, para os professores, para que eles se integrem bem. Como que eu vou fazer uma interdisciplinaridade se os meus conhecimentos ainda estão um pouco arcaicos? Como é que eu vou trabalhar no laboratório de computação se eu nem sei usar o computador? Isso tudo deveria ser observado (Prof. F).

A interdisciplinaridade é um princípio presente no discurso oficial da SME e dos professores. Contudo, ainda não faz parte da prática em sala de aula, pela incompreensão do conceito, pela falta de reunião coletiva constante, pela resistência de alguns professores em modificar a sua forma de trabalhar e abrir mão de convicções pedagógicas cristalizadas pela cultura escolar, e pela ausência de uma formação contínua que lhes permita estudo e reflexão.

E ainda é necessário considerar nesta questão as condições de trabalho do professor diante das reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas no Brasil. A organização escolar e o trabalho pedagógico foram reestruturados, determinando mudanças no trabalho docente, “e o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação” (OLIVEIRA 2004, p. 1132).

As mudanças na organização escolar indicam mais flexibilidade nas estruturas curriculares, nos processos de avaliação, mas também colocam os professores diante de novos padrões, exigindo-lhes um novo perfil de trabalhador. (OLIVEIRA 2004, p. 1139).

Oliveira (2004) chama a atenção para o fato de que esses novos modelos de organização fazem parte do discurso dos documentos oficiais, mas estão distantes do que é realmente implementado nas escolas. Ela aponta a necessidade de se investigar o que ocorre no “chão da escola” para compreender as mudanças no trabalho docente.

Os professores se vêem diante da necessidade de dominar novos conhecimentos para realizar as suas funções, como a pedagogia de projetos, a interdisciplinaridade, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas. São novas exigências pedagógicas e administrativas que os colocam em situação de insegurança e desamparo. Essas transformações ocorreram sem as adequações necessárias, o que parece implicar processos de precarização do trabalho docente.

5.6 O planejamento pedagógico

O planejamento é uma atividade fundamental que se refere a dar forma e conteúdo ao currículo e adequá-lo às especificidades dos níveis escolares. No ato de planejar, elabora-se o currículo que se pretende colocar em prática. Serve para guiar a prática e ele implica

Previsão da ação antes de realizá-la, isto é, separação no tempo da função de prever a prática, primeiro, e realizá-la depois, implica algum esclarecimento dos elementos ou agentes que intervêm nela, uma certa ordem na ação, algum grau de determinação da prática marcando a direção a ser seguida, uma consideração das circunstâncias reais nas quais se atuará, recursos e / ou limitações, já que não se planeja em abstrato, mas considerando as possibilidades de um caso concreto. O plano resultante da atividade de esboçar antecipa ou representa, em alguma medida, a prática que resultará. (SACRISTÁN, 1998, p.187, grifos do autor).

Libâneo (1994, p.222) define o planejamento escolar como um processo de racionalização em que se coordena a ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. Ele por si só não assegura o andamento de um trabalho de qualidade na sala de aula, mas, estando ligado à prática, desempenhará um importante papel na reflexão, avaliação e tomada de decisão.

A ação docente de planejar estabelece uma estreita relação com a seleção dos conteúdos e sua abordagem numa perspectiva de integração. É nessa ação que se corporifica o ato de indagação sobre o conteúdo, a sua forma e o seu objetivo. Não se trata apenas de definir o projeto, mas de estabelecer o conteúdo, como desenvolvê-lo e como avaliá-lo.

Para planejar o conteúdo e as estratégias de ensino, é preciso considerar que não há neutralidade do conhecimento e questionar “por quê” e “a quem” este está servindo, tendo em vista a perspectiva da crítica e “da epistemologia para ajudar a compreender o que se está a ensinar” (CACHAPUZ *et al*, 2005, p.73). Além de examinar as “regularidades do cotidiano escolar” (APPLE apud SILVA, 1999, p.47) ¹⁶.

O planejamento pedagógico é compreendido no Projeto Político-Pedagógico do Ensino Fundamental para a Infância e Adolescência (GOIÂNIA, SME, 2008) como um aspecto importante da prática pedagógica e pressupõe a participação e o compromisso dos profissionais para realizá-lo. No mesmo documento, está presente a preocupação de valorizar o planejamento pedagógico como um espaço em que se define a proposta pedagógica de cada escola:

¹⁶ Apple (apud Silva, 1999, p.47) denomina de “regularidades do cotidiano escolar” o que está implícito nas normas, valores e disposições.

O planejamento é de fundamental importância por conduzir as atividades da escola, ao delinear em sua proposta educacional a viabilidade de ações para o desenvolvimento das aprendizagens. Ele deve ser fruto de reflexão e resposta coletiva às questões formuladas. No entanto, a sua realização, por si só, não garante o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos se não houver uma participação comprometida com o processo pedagógico (GOIÂNIA, SME, 2008, p.58).

Para a escola organizada em ciclos, o planejamento é uma ação fundamental, pois toda a organização do trabalho pedagógico é modificada: a organização dos tempos/espços dos alunos, a seleção dos conteúdos, a abordagem interdisciplinar e o processo de avaliar. Considerar as múltiplas determinações do ato de ensinar pressupõe espaços de leitura, análise e reflexão coletivas que só podem ocorrer em momentos de planejamento pedagógico.

Na análise dos relatos dos professores entrevistados, observa-se que o planejamento é considerado fator importante da ação pedagógica e que a sua realização estabelece os nexos entre os conhecimentos e possibilita o diálogo entre os professores no coletivo. Permite também discutir as questões de disciplina e “ordenar os passos a serem dados e prever as medidas possíveis” (SACRISTÁN, 1998, p.205) que cabem em determinadas situações. No entanto, grande parte do tempo destinado a planejar é tomado com repasse de informações, sobrando muito pouco para a atividade pedagógica, como aponta os professores “D”, “E” e “G”:

[...] Mas não tem planejamento pedagógico! Não existe planejamento pedagógico! [...] O dia que tem um sábado do mês que é dito que é encontro pedagógico a gente vem para a escola, é um monte de repasse de informações e acabou [...] Um prejuízo enorme que a gente vivencia [...] No aspecto emocional e no aspecto cognitivo. Para os alunos, você não consegue engatar um conhecimento no outro. Se você não tem um planejamento, você não consegue fazer com que o aluno contextualize (Prof. D).

Não está tendo mais, a gente está sem... Quanto tempo que a gente não faz planejamento? Era semanal, aí tirou. Passou para ser uma vez por mês, ele praticamente não acontece [...] Eu acho péssimo, muito ruim. Está deixando muito a desejar em todos os aspectos. Tanto na área pedagógica quanto na área de disciplina, que é o maior problema que estamos tendo atualmente: lidar com os meninos, principalmente do ciclo II (Prof. E)

[...] Tem dias que são definidos para planejamento. Tivemos uns dois ou três durante o ano, não sei, não estou lembrado ao certo, e os outros após o expediente. A gente fica uma hora até completar aquela carga-horária de um dia. [...] A gente faz e é tudo muito rápido [...]. Ficam muito picadinho, é uma diferença que eu vejo de quando tinha planejamento para o planejamento de hoje. Antigamente, a gente trabalhava mais em sintonia, o colega sabia o que a gente estava trabalhando, a gente tinha um projeto e trabalhava em torno daquilo. Isso não significa que a gente não tem

projeto, a gente continua tendo projeto, mas eu acho que está cada um trabalhando mais na sua, está mais voltado para a seriação [...] (Prof. G).

Os professores “E” e “G” explicitam a situação que a RME vive atualmente quanto à realização do planejamento pedagógico, que, até 2006, ocorria semanalmente. A partir de 2007, passaram a ser divulgados no calendário oficial algumas datas mensais e a definição de outros momentos de planejamento necessários à organização do trabalho da escola, ou seja, o processo pedagógico está cada vez mais constituído como responsabilidade do professor, do profissional da educação, reduzindo a responsabilização do Estado:

[...] Parte dos planejamentos coletivos que a escola deve realizar durante o ano letivo é divulgado no Calendário Escolar para a Rede Municipal de Ensino. Os outros momentos de planejamento, necessários à organização do trabalho pedagógico, devem ser definidos, organizados e trabalhados pelo coletivo de profissionais da escola em horários que não comprometam o trabalho e atendimento aos educandos (GOIÂNIA, SME, 2008, p.58).

Há, no entanto, que se considerar dois aspectos relacionados ao planejamento pedagógico: o tempo/espaço para a sua ocorrência e a utilização desse espaço para coordenar a abordagem dos conhecimentos. A primeira questão passa por uma decisão política de assumir a responsabilidade para com a qualidade do ensino, proporcionando as condições necessárias para que o coletivo da escola se encontre e realize efetivamente a ação de planejar. Também refere-se ao professor percebendo-se como sujeito dessa história, reconhecendo o campo ideológico que representa a escola, sendo, portanto, espaço de luta permanente e de valorização de conquistas.

A segunda questão refere-se à redução do planejamento ao repasse de informações. Todo o plano curricular integrado se desestrutura quando não ocorrem momentos de reflexão coletiva. Para Santomé (1998, p.190), a integração do currículo pressupõe que ocorram discussões guiadas: Por que integrar? Quem integrar? Que conteúdos integrar? Como integrar? Essas perguntas só fazem sentido quando feitas no coletivo de professores numa relação de diálogo constante entre eles, a teoria e outras situações mediadas por outros profissionais que não estão envolvidos diretamente com a sala de aula, mas que colaboram com o processo de planejar e de ensinar.

Tratar da relação entre o planejamento pedagógico e a integração dos conteúdos pressupõe um projeto pedagógico que oriente os professores nessa direção. Não é possível integrar no planejamento o que não está integrado nos objetivos, na seleção dos conteúdos, nas metodologias e no processo avaliativo.

A ação de integração dos conteúdos depende da presença substancial de um projeto pedagógico com intenções planejadas e estabelecidas por um coletivo de uma unidade escolar. É na articulação do trabalho integrado que se vai constituindo a integração. Dessa forma, é fundamental que a direção, coordenação, professores e alunos contem com um espaço temporal permanente e de regularidade para discutir, refletir e planejar um currículo de ensino que seja integrado, contrapondo-se à fragmentação do ensino.

5.7 A avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem se caracterizou, ao longo da história da escolarização, como um procedimento com características de repreensão, de classificação e sustentação do papel do professor como detentor do saber. Consequentemente, configurou-se como um instrumento que não contribui para o ensino-aprendizagem de qualquer nível de ensino.

Olhar a avaliação da aprendizagem escolar como um ato construtivo é percebê-la como um instrumento de diagnóstico, de coleta de dados e de reflexão, que orientam o fazer didático-pedagógico do professor para, consequentemente, fazê-lo atingir seus objetivos.

A avaliação é fator determinante da aprendizagem escolar. Ela também reflete o trabalho, a postura do professor frente ao aprendizado do aluno. “O processo de avaliação tem uma relação direta com os objetivos formulados e neles encontra seu significado” (ROSA NETO, 1987, p.41).

As práticas atuais, segundo Luckesi (2005), seguem os moldes da herança jesuítica expressados no *Ratio Studiorum* e na Didática Magna de Comênio, refletindo uma concepção de exame e não de avaliação. Luckesi (2005, p.15-18) faz diferenciação entre exame e avaliação. O primeiro, o mais praticado nas escolas brasileiras, tem as seguintes características: tem o objetivo de julgar, ou seja, aprovar ou reprovar; é pontual, refere-se a saber responder adequadamente, naquele momento; é classificatório; é seletivo; é estático; classifica o estudante de acordo com uma escala; é antidemocrático; e fundamenta uma prática autoritária (LUCKESI, 2005).

Já a avaliação da aprendizagem tem como objetivo diagnosticar a aprendizagem do aluno; é processual, pois opera com resultados provisórios; é dinâmica, pois serve como diagnóstico para planejar uma intervenção; é inclusiva, porque não seleciona os alunos em

piores e melhores; é democrática, por incluir todos os alunos; é dialógica, porque pressupõe o diálogo entre professor e aluno.

Segundo Luckesi (2005, p.27-30), são três os fatores que dificultam a mudança da prática do exame para a da avaliação. Primeiro, a prática do exame reproduz o modelo centralizador do poder na sociedade. O professor reproduz uma prática hierárquica, representando o poder. O aluno se submete a esse sistema, seguindo o seu ritual. Dessa forma, constitui-se uma relação antagônica entre professor e aluno: professor contra aluno e aluno contra professor.

Segundo, está relacionada ao compromisso da escola com a sociedade burguesa, que reproduz em seu interior o modelo de exclusão social. Hoje, já se pode falar em inclusão excludente, quando os alunos são incluídos no processo educacional, mas excluídos da oportunidade de uma aprendizagem de qualidade.

Concordando com Luckesi (2005), é preciso compreender que o professor não é um vilão nessa história, mas parte de um longo, amplo e consistente emaranhado histórico-social. No entanto, ele, involuntariamente, pode contribuir com a lógica da desresponsabilização do processo de ensino.

Entre os professores de ciências naturais entrevistados, a preocupação com a qualidade de ensino esteve presente, apontando indignação com a progressão sem aprendizagem. Porém, a indignação não é suficiente. É preciso que o professor perceba a escola como espaço de luta e que as modificações desejadas na escola devem estar fundamentadas nos movimentos sociais que lutam pela emancipação do sujeito e não pelas necessidades do capital. Dessa forma, os ciclos:

Devem ser mecanismos de resistência à lógica seriada. Mas devem ser vistos como oportunidade para se elevar a conscientização e a atuação dos professores, alunos e pais, retirando-os do senso comum e revelando as reais travas para o desenvolvimento da escola e da sociedade – e não apenas serem vistos como uma “solução” técnico-pedagógica para a repetência (FREITAS, 2000, p.319).

Terceiro, resistência à mudança diz respeito ao processo psicológico pessoal dos professores, muito abusados com exames ao longo de sua vida escolar, o que os cercou de medo e ansiedade. A tendência do professor é a de simplesmente reproduzir o padrão sem o questionar. Mudar essa prática e adotar a prática da avaliação pressupõem mudanças no “modo de nos conduzir em nossa escola, no que se refere ao acompanhamento da aprendizagem” (LUCKESI, 2005, p.30).

Para a concretização da escola organizada em ciclos, a avaliação da aprendizagem é uma das atividades escolares de que se esperam mudanças de função e forma. De acordo com Sousa (2007, p.35), “certamente, dentre todas as práticas e rotinas escolares, aquela que mais diretamente é ‘abalada’ com a implantação dos ciclos é a avaliação, sendo sua re-significação na prática escolar necessária para tornar realidade a reorganização do processo educativo”.

A proposta de avaliação da RME assume um sentido amplo, que envolve não “só o processo de aprendizagem, mas também o processo de ensino” (GOIÂNIA, SME, 2000, p.52), Isso é corroborado por Sousa e Alavarse, ao apontarem para a construção de uma escola de qualidade nas organizações em ciclos ou progressão continuada. Segundo eles, é fundamental:

Que seja vivenciada, de modo sistemático, a *avaliação da escola*, para além da avaliação do aluno. Ou seja, a escola deve ser avaliada em sua totalidade, na qual se integra a avaliação do aluno, não sendo possível pensar-se em modificar a sistemática da avaliação vigente sem encarar uma transformação global da escola (2003, p.90, grifos dos autores).

As Diretrizes Curriculares da RME (GOIÂNIA, SME, 2004, 2008) apresentam como princípio o respeito ao processo de formação e desenvolvimento do educando, compreendendo a avaliação nas dimensões: “diagnóstica, processual, investigativa, dinâmica, contínua, qualitativa e descritiva”¹⁷.

Nesse sentido, o documento apresenta uma proposta de avaliação da aprendizagem comprometida em contemplar os aspectos cognitivo, físico, ético, estético, social e afetivo do aluno. Ela é compreendida como articuladora do processo ensino-aprendizagem, descartando a sua função de mensurar o nível de desenvolvimento do aluno, mas exercendo a de “fornecer elementos qualitativos ao coletivo de professores para analisar o percurso dos educandos e realizar intervenções e mudanças necessárias em sua práxis pedagógica” (GOIÂNIA, SME, 2008, p.69).

Na fala dos professores pesquisados, percebe-se um discurso coerente com essas diretrizes curriculares da RME. Porém, os próprios professores apontam que, na prática, os registros na Ficha Descritiva do Aluno são orientados pela nota ou percentual, indicando que a avaliação é compreendida como mensuração do nível de desenvolvimento do aluno. Isso pode ser observado no relato dos professores “C” e “F”:

¹⁷ Para maiores esclarecimentos, ver: Goiânia, SME (2000; 2004; 2008).

A avaliação é outra coisa complicada, porque a gente tem que avaliar. A avaliação, teoricamente, continua processual. Agora, quando chega a prática, a gente acaba tendo que fazer algumas atividades para avaliar o que ele aprendeu. Além do acompanhamento dia-a-dia em sala, a gente tem que fazer algumas atividades para ver o que realmente aprendeu. [...] Eles querem esse retorno. Eu acho que é interessante naquela ficha que a gente faz, avaliativa, ter a idéia pelo menos da porcentagem, quantos por cento que você atingiu, o que você poderia ter aprendido mais. Então, a gente procura fazer dessa forma a avaliação [...] É o dia-a-dia, é o retorno que eles me dão durante a aula. Eu acho que isso é o que é mais válido (Prof. C).

É um processo sério, a avaliação. Hoje, a avaliação é diária e, aliás, até antes, vários professores faziam sua avaliação diária, que é o correto. Essa questão da avaliação diária é uma das coisas que não se perdeu. O que parece que não vai ter jeito de mudar é a questão nota. A nota dá um parâmetro para a pessoa, como que está o aluno. Porque a avaliação é feita através de relatórios e esses relatórios às vezes ficam assim: quando você vai fazer uma leitura de um texto, cada um pode ter uma interpretação, principalmente quanto à questão de avaliação. Então esses textos ainda estão sendo orientados através de nota (Prof. F).

Quanto aos instrumentos de avaliação, apesar dos equívocos na interpretação do que utilizar na coleta de dados da aprendizagem dos alunos, a proposta de ciclos da RME apresenta orientação para o uso de diferentes tipos de recursos, entre eles: apresentação de trabalhos, atividades escrita e leitura, registro sistemático das observações realizadas sobre a atuação do aluno em sala de aula, testes e provas.

Entre os instrumentos, na prática pedagógica, a prova é compreendida por muitos professores como “a avaliação”. Consequentemente, o senso comum é: se não se utilizou a prova, não existiu a avaliação. É porque os professores entendem que a prova é um recurso que deveria ser excluído de sua prática, que ela deixou de ser utilizada. Daí a sua compreensão e retórica se fundamentarem nesse senso comum de que sem prova não existe avaliação. Como não há avaliação, o compromisso dos alunos com a escola diminui. Isso pode ser detectado na fala da professora “A”:

Eu tenho sentido que a falta da prova... e não sei se tem influência da formação que eu recebi, da formação do que eu fui educada - e isso tem tirado o compromisso dos alunos de estudarem e dos pais de acompanharem. Eu vejo que houve uma perda muito grande com relação a isso, quer dizer, o aluno, ele está passando para o ano seguinte, mas as condições que esse aluno está indo para o ano seguinte eu considero desastrosas (Prof. A).

A esse respeito, Luckesi (2005) afirma que está se tornando comum entre os educadores denominar os instrumentos já conhecidos de “tradicional” e que não fariam mais sentido na prática escolar. Contra-pondo-se a essa idéia, aponta a necessidade de analisar a

viabilidade do instrumento selecionado para atender ao propósito de avaliar a aprendizagem dos alunos:

Acreditamos que essa é uma fala inadequada. Todos esses instrumentos são úteis e podem ser utilizados. Contudo, o que nós necessitamos de observar é se os instrumentos, que nós estamos utilizando, são adequados aos nossos objetivos e se apresentam as qualidades mínimas de um instrumento satisfatório de coleta de dados para a prática da avaliação da aprendizagem (p.91).

Na fala do professor “B”, a prova é valorizada e se soma a outros instrumentos, o que pode sinalizar a compreensão de utilizar variados instrumentos de coleta de dados da aprendizagem do aluno.

A gente faz aqui uma avaliação escrita, de prova mesmo, todo final de trimestre. Então, são três avaliações. A gente faz prova mesmo! Então, faz prova valendo quatro pontos, depois esses outros seis pontos a gente conta em sala de aula, que são tarefa de casa, tarefa de sala de aula, é, participação de aluno, assiduidade, trabalho de pesquisa, participação em atividades extra-classe (Prof. B).

Na proposta oficial de ciclos de formação da SME, o registro descritivo é considerado importante para ampliar o olhar docente e realizar o diagnóstico do desenvolvimento dos alunos, de modo a permitir o planejamento das intervenções necessárias. Contudo, entre a maioria dos professores pesquisados, o registro nas fichas é compreendido como uma atividade pedagógica de dificuldade e de insatisfação. Isso é possível observar na fala do professor “H”:

Essa questão deveria ser pensada, nessa forma de estar pontuando mesmo [...] A ficha descritiva, não sei se tem necessidade de descrever daquele tanto. Porque os pais e geralmente as pessoas que vão não entendem. Eu acho que ele entenderia mais se você realmente desse uma nota, uma nota para ele ver como que o filho está, porque o desempenho ali por escrito, infelizmente eles ainda não entendem muito bem. Porque os pais de nossas crianças são de classe média baixa, muitos não têm uma assimilação boa. Tem uns que não sabem nem ler (Prof. H).

Nesse caso, poderia-se inferir que a ficha de registro do desenvolvimento do aluno tem como único objetivo ser apresentada aos pais. Não é considerada como um registro orientador do planejamento de ações do coletivo de professores para realizar as intervenções necessárias à aprendizagem dos alunos, o que se distancia da proposta de avaliação da RME, compreendida como:

Nos ciclos de formação e desenvolvimento humano da RME, a avaliação tem por objetivo, pois, fornecer elementos para que a escola e os educadores possam

diagnosticar as dificuldades e os avanços no processo de ensino e aprendizagem; bem como decidir as ações de intervenção junto aos problemas diagnosticados (GOIÂNIA, SME, 2008, p.82).

De acordo com Luckesi, a prática da avaliação exige do professor maior “vínculo com a profissão, formação adequada e consistente, compromisso permanente com a educação, atenção plena e cuidadosa em todas as nossas intervenções, flexibilidade no relacionamento com os educadores” (2005, p. 34).

Não cabe exclusivamente ao professor a tarefa de conduzir uma proposta de avaliação da aprendizagem. É preciso compreendê-la também como ato político que pressupõe condições físicas adequadas para o desenvolvimento das aulas e definição de políticas públicas que favoreçam uma aprendizagem satisfatória. É preciso pensar as condições que são oferecidas aos professores para conseguir perceber os fatores intervenientes no cotidiano como possibilidade de buscar outros caminhos.

5.8 A progressão do aluno no ciclo de formação

O termo progressão aqui adotado diz respeito ao percurso do aluno ao longo de um ciclo de formação e de um ciclo para outro. A progressão do aluno na trajetória escolar está relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, à avaliação da aprendizagem e à política pública implementada pelo Estado. Esses três aspectos dizem respeito à qualidade de ensino.

Na escola organizada em ciclos de formação, o tempo e o espaço são ressignificados de modo que as turmas sejam organizadas de acordo com idades próximas e interesses afins, conforme está no Projeto Político-Pedagógico para o Ensino Fundamental da Infância e Adolescência:

Os educandos são agrupados com seus pares, observados seus tempos de vida, rompendo com a formação de turmas ou agrupamentos com referência no conhecimento anteriormente adquirido, combatendo a organização dos educandos apenas pelos aspectos cognitivos, contemplando assim toda dimensão humana. Pares devem aqui ser entendidos como aqueles educandos que têm idades próximas, interesses afins (GOIÂNIA, SME, 2007, p.58).

Diante dessa organização, cabe aos professores atendê-los, “respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento e aprendizagem, considerando os limites e as possibilidades de

cada um, realizando as intervenções pedagógicas necessárias para a construção e ampliação dos conhecimentos” (GOIÂNIA, SME, 2008, p.58).

Na organização dos agrupamentos, estão incluídos os alunos que apresentam defasagem idade/ciclo ou alunos não alfabetizados. Nas Diretrizes de Organização do Ano Letivo (SME, 2008), semelhante às orientações de anos anteriores, “os educandos não alfabetizados, que se encontram nas idades de 12, 13 e 14 anos, serão matriculados no Ciclo II. Acima dessa faixa etária, a situação será analisada pelo DEPE/DAE¹⁸” (GOIÂNIA, SME, 2007, p.47).

Dentre os professores, essa organização configurou-se como conflito e descontentamento. Há a compreensão de que a proposta de ciclos de formação é “boa”, mas, quando se refere a organizar as turmas respeitando-se a idade e os interesses afins, o discurso é alterado, apontando ser esse o aspecto de maior fragilidade da proposta. Existe dualidade de posicionamento dos professores: de um lado, avaliam positivamente os ciclos de formação; de outro, consideram negativo um dos princípios básicos que os sustentam. Justificam seu posicionamento apontando os problemas de aprendizagem de muitos alunos e a dificuldade em trabalhar no ciclo de formação II com alunos que ainda não dominam totalmente os processos de leitura e escrita, o que compromete a aquisição dos conteúdos científicos. Esse aspecto apresenta-se comum quando comparado a pesquisas que investigam os professores que trabalham nas escolas organizadas em ciclos, como apontam Glória e Mafra:

Das angústias sentidas pelos professores se destaca ainda a preocupação com os alunos que apresentam uma defasagem significativa na aquisição dos conhecimentos escolares. Para os professores, mesmo não sendo reprovados, esses alunos estão definitivamente ficando para trás [...] (2004, p.239).

Isso pode ser observado na fala dos professores “A” e “H”:

Porque, antigamente, o aluno tinha 10 anos e estava analfabeto. Ele não vinha para o ciclo... para o 6º ano, não. Ele tinha que começar lá no primeiro ano e ser alfabetizado primeiro. Eu penso o seguinte: mesmo que ele esteja no primeiro ano, se esse aluno está totalmente alfabetizado e conhece o conteúdo mínimo, aí tudo bem, ele poderia pular lá para o 6º ano, entendeu? O que eu não concordo é do aluno que não tem nada ir para frente, eu não concordo... O que tem alguma coisa, ele pode pular etapa, sim... Agora o que não tem nada, eu acho mais difícil ele acompanhar (Prof. A).

[...] o menino vai sendo empurrado, sem ele ter conhecimento. Então, a gente vai ver o reflexo daqui alguns anos. Esse reflexo vai chegar [...] Eu acho que falta analisar

¹⁸ Departamento Pedagógico-DEPE; Departamento de Administração Escolar-DAE.

realmente a idade do menino, a questão da aprendizagem dele, porque a gente não pode ir passando esse menino em função dele estar mais velho e não poder ficar numa série, sendo que ele não sabe ler e não sabe escrever, [...] Depois, no ensino médio, o reflexo. Já se está percebendo isso. (Prof. H).

A organização em ciclos de formação contribui para democratizar o acesso e a permanência, na escola, dos alunos que viviam à margem do processo educacional, muitos deles com um histórico de fracasso escolar. Entretanto, hoje eles estão na escola e progredem no sistema sem uma garantia de qualidade de ensino. Freitas retrata relatos semelhantes de professoras em um estudo em que discute a má qualidade de ensino:

As professoras de 4ª série estão surpresas pelo fato de a pobreza ter chegado até elas sem saber as disciplinas escolares. Têm razão de estarem surpresas. Antes, os mais pobres eram expulsos mais cedo da escola, portanto não chegavam à quarta série. Essa surpresa é, ao mesmo tempo, um elemento de denúncia da precariedade com que eles percorrem o sistema educacional. Pusemos a pobreza na escola e não sabemos como ensiná-la. Nenhum processo de avaliação externo resolverá isso. A solução equivocada tem sido liberar o fluxo e deixar de reprovar para esconder o fracasso. Não que a reprovação tivesse sentido, mas pelo que foi substituída? (FREITAS, 2007, p.979).

Freitas chama a atenção para a adoção de políticas de não-retenção (progressão automática, progressão continuada, ciclos) sem as condições necessárias para atender aos alunos de forma a proporcionar aprendizagem efetiva. É preciso que se reflita que a passagem do tempo não ensina. É preciso fazer alguma coisa, como elaborar um plano de atendimento a esses alunos, que envolva decisão política e pedagógica por parte de autoridades e dos professores, além de ter em conta o investimento efetivo necessário em infraestrutura, formação de professores e acompanhamento às escolas, constituídos de uma política de Estado. O autor apresenta a proposta de “um modelo alternativo baseado na mobilização da comunidade local da escola, com a finalidade dupla de comprometer-se com resultados e, ao mesmo tempo, de demandar do poder público condições para tal” (FREITAS, 2007, p.980-981).

Quanto à mobilidade e à progressão do aluno que não apresenta dificuldades de aprendizagem, há entre os professores a aceitação, como fato natural, de realizar a progressão e até avanços. No entanto, retratam progressão em domínio de conhecimento, como pode se observar no relato do professor “D”:

Acho que a maior falha do ciclo é essa progressão por idade. Mas a progressão por conhecimento, isso eu acho louvável, [...] Alguns casos que têm progressão por conhecimento, por mérito, eu acho válido. Só não acho válido essa questão de progressão por idade, porque vem com a idéia que vai colocar o aluno por faixa

etária, porque aí ele vai sentir bem. Você acha que ele sente bem? A gente vê que ele fica super-humilhado lá no canto, porque os outros sabem e ele não sabe e não abre a boca (Prof. D).

O professor “G” fala dos alunos que frequentam o ciclo de formação II que não desenvolveram os objetivos daquele ciclo e apresentam defasagens de aprendizagem, e que, por conta da idade, vão para o ciclo seguinte:

Só me preocupa essa questão da idade. Porque, no meu ponto de vista, essa progressão do aluno poderia ser feita independente da idade. O aluno tem condições, independente da idade. Ele pode avançar para a série seguinte, ele não tem condições, ele volta nas etapas do ciclo. Isso não acontece, uma coisa que deixa a gente um pouco frustrada. Chega o final do ano, o aluno tem 11 anos, ele vai completar 12 e não pode mais ficar na turma ‘F’, ele tem que ir para a turma ‘G’, no ciclo III, porque a idade dele é de ciclo III. Isto tem acontecido. Tem alunos nossos que a gente vê que não tem condições e, no entanto, por força da idade, ele é avançado [...] (Prof. G).

Os aspectos apontados pelos professores oferecem elementos que possibilitam inferir que a concepção que embasa a suas análises sobre a progressão continuada no ciclo está relacionada ainda à classificação e à tradição seriada.

Contudo, levantam a questão da necessidade de um atendimento de qualidade mais prolongado aos alunos com defasagem de aprendizagem, caso contrário a RME estaria efetivando o que Freitas denomina de “eliminação adiada”, propondo novas formas de exclusão, liberando o fluxo de alunos no interior da escola sem proporcionar condições de atendê-los.

5.9 A condição de trabalho do professor

As questões das condições de trabalho e da infraestrutura são apontadas nas entrevistas como um aspecto negativo da organização em ciclos. Os professores consideram insatisfatório o número de profissionais que atuam na escola para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos nos momentos de reagrupamento ou reforço. Apontam a falta de recursos materiais como um fator que dificulta desenvolver os objetivos propostos para o ensino.

Um outro aspecto revelado pelos professores se relaciona ao tempo destinado às aulas. Questionam ser o mesmo do modelo seriado, embora os objetivos da escola tenham se ampliado, tornando impossível equacionar mais responsabilidades e objetivos no mesmo espaço e tempo de horário escolar. Assim representa na fala do professor “C”:

Eu acho que a escola precisa de mais pessoas para trabalhar com esses alunos que têm dificuldade, porque é difícil a gente ficar nesse remanejamento, tentar, nos horários pequenos que a gente tem, sanar essas dúvidas [...]. Nós temos pouco material didático, nós temos poucos livros, não temos ambiente informatizado, é, não temos material pedagógico. É muito difícil você trabalhar, alcançar esse objetivo de superar essa dificuldade, incluir esses meninos na sala de aula da idade deles, sem esses recursos [...] **Tempo** é uma das coisas que atrapalha o andamento do ciclo também, e outra: é complicado você fazer tudo isso num período só [...] porque isso exige mais do professor. O professor tem que ter um compromisso maior com a escola, maior com o planejamento dele, maior com a observação do grau de dificuldade do aluno para saber trabalhar paralelamente o aluno que tem dificuldade [...](Prof. C, grifo da autora).

Nesse sentido, Glória e Mafra (2004, p.340), em estudo sobre a escola plural, apontam que os professores, de forma consensual, interrogam o tempo do aluno e o tempo para o aluno, acreditando que o trabalho a ser feito demanda um tempo maior e em outro período que não o da aula.

Os problemas no interior da escola organizada em ciclos não são poucos. Contudo, o professor argumenta que não se trata de ocorrências exclusivas às escolas organizadas nesse modelo. Os problemas estão presentes no cotidiano da escola pública brasileira, é uma realidade que tem afligido os professores e servido como desestímulo na realização do seu trabalho docente, conforme se observa o relato do professor “F”:

Em parte, não é nem a questão do ciclo em si, é questão de educação. Eu falei em parte, mas não é nem questão de ciclo, é questão de estrutura! Tempo para pesquisa... O aluno praticamente, só tem aula em sala de aula. É muito difícil, tanto no ciclo como no seriado. Isso é sério! Ele faz uma programação para o aluno, visitar parques, nascentes de água, algum órgão, por exemplo Saneago¹⁹ e outros órgãos, Faculdades para mostrar para esses alunos como é que funciona [...]. Nós não temos condições, hoje, aqui, por exemplo. Nossa escola é uma escola fechada, de área de no máximo de 1.500 m², que só tem cimento, fio elétrico, uma quadra fechada, pouco arborizada. Como é que faz para dar uma aula de campo para esses meninos? Quando o professor está disponível, o aluno não pode porque a família não está inserida no processo e um punhado de fatores. Não é o ciclo, poderia ser qualquer outro tipo de estrutura pedagógica, porque é uma questão muito maior, questão estrutural mesmo. [...] Seria interessante se fosse realmente de estudo, mas hoje não é assim. O ciclo funciona da seguinte forma, vou ser sincero com você: para cobrir professores que estão doentes, entendeu? Para preencher ficha de aluno, tudo o mais. Não dá para fazer estudo. Então, tem outros fatores que emperra essa questão. É muito bonito falar “o professor tem horas vagas para estudo”, mas não tem essas horas vagas. De vez em quando o professor tá meio vago. Então, a programação da escola está difícil, entendeu? Não é só essa questão. Seria interessante que o professor tivesse realmente tempo de estudo, que é tão debatido na Secretaria. Fica: o professor tem três horas de estudo. Mas vai lá ver se ele não está substituindo outra pessoa que está doente? Ser professor hoje é uma profissão super-estressante. (Prof. F).

¹⁹ Saneamento de Goiás S.A.

Retomando o que já foi dito quando se tratou da formação dos professores, o isolamento que envolve o professor não lhe possibilita perceber-se como responsável pela luta por melhores condições de trabalho.

A questão das condições de trabalho e da infraestrutura precisa ser refletida por quem faz a educação. Alguns autores, como Mainardes (2007), apontam que, na organização em ciclos, houve melhora nas escolas. Na realidade da RME, algumas melhorias foram implantadas: 03 a 04 horas de planejamento semanal para cada professor, ampliação do número de professores no coletivo de cada ciclo e carga-horária única para o professor. Atualmente, a carga-horária dos professores é de 30 horas, distribuída, conforme as Diretrizes de Organização do Ano Letivo de 2008, da seguinte forma: “mínimo de 17 horas de efetivo trabalho com o educando; 9 horas de hora-atividade e 4 horas de horário de estudo e outras atividades pedagógicas” (GOIÂNIA, SME, 2008, p.46).

As escolas da RME apresentam diferentes configurações estruturais que representam a sua história. Nos diferentes setores da cidade, podem-se encontrar, de um lado, escolas com boa infraestrutura, salas de aula amplas e adequadas, recursos audiovisuais e pedagógicos; de outro lado, escolas que ainda não possuem salas adequadas e são carentes de recursos essenciais ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade. Essa questão se concretiza num argumento plausível dos professores.

O nosso papel de professora e de apoio pedagógico permite analisar que, em escolas de infraestrutura adequada, tampouco os professores demonstram estar satisfeitos. Concordando com Mainardes (2007, p.125), muitas vezes utilizam o discurso da falta de recursos materiais para esconder a discordância com a escola organizada em ciclos de formação.

Estudo realizado por Gomes (2005b, p.285), investigando pesquisas que abordam os aspectos que influenciam em ganho de qualidade de aprendizagem, demonstra que o impacto da melhoria das instalações e recursos é relativamente pequeno ou moderado, dando destaque para os recursos didáticos (biblioteca, livros didáticos, textos, etc.) e a sua utilização.

É preciso reconhecer que a implantação dos ciclos de formação na RME foi frágil e que, com 11 anos desde o início da mudança da organização da escola, ainda persistem muitas dificuldades. O enfrentamento dessas dificuldades não é simples, mas, tanto no âmbito da SME como no dos educadores, há necessidade de modificar a compreensão do que significa organizar a escola de forma que a aprendizagem efetiva ocorra.

Não é possível só falar a respeito de melhorias e não as traduzir em recursos financeiros que construam, que reformem os prédios escolares e que proporcionem os recursos didáticos necessários às escolas.

5.10 A mudança na visão sobre ciclos de formação

De acordo com o objetivo de apreender a compreensão dos professores de ciências do ciclo II a respeito dos ciclos de formação, solicitamos no roteiro de entrevista as modificações percebidas sobre a escola organizada nesse modelo. De modo geral, os professores apontaram que houve mudanças na concepção de ciclos. Entre elas, estariam a forma de trabalhar em parcerias, o sistema de coordenação e de gestão da escola, a questão da não-reprovação do aluno, a percepção de que o professor de área específica deve ajudar no processo de alfabetização dos alunos e o uso da prova como um dos instrumentos de coleta de dados do desenvolvimento do aluno.

A valorização do trabalho em parceria, apontada pelo professor “F”, é um elemento importante para a organização do trabalho, para melhorar a qualidade das aulas, e sinaliza para a necessidade e, ao mesmo tempo, para a carência de apoio no espaço escolar:

Modificou! O ciclo trouxe uma coisa nova para nós: a forma de trabalho em parcerias, por exemplo, o professor dentro da escola. Ele tem um ponto de apoio, que antes ele estava perdido. O sistema de coordenação, sistema de gestão, houve uma mudança, porque a gestão na época do seriado era uma, agora a visão é outra. Então houve uma mudança na questão administrativa. [...] pedagógica. Ela está voltando ao sedentarismo (Prof. F).

É no cotidiano da escola que as dificuldades aparecem e necessitam ser resolvidas, mas não podem ser analisadas somente do ponto de vista da prática, do senso comum. As discussões, o estudo e as reflexões coletivas são fundamentais. Porém, concordando com Maldaner (2000, p.63), “necessitam ser mediadas e negociadas por um educador/professor ou pesquisador educacional com uma perspectiva de inovação pedagógica”.

Mesmo que as conclusões desse estudo e as reflexões finais sejam reconhecer o limite do trabalho pedagógico entre o que se propõe e o que se consegue na escola, ela é necessária para reconhecimento das múltiplas dimensões que envolvem o processo educativo e as políticas educacionais. O estudo, as discussões e reflexões são elementos que podem

contribuir para a consciência e o reconhecimento do coletivo enquanto força política para modificar a realidade escolar.

O professor “G” aponta que a compreensão de que era necessário reter o aluno que não atingisse os objetivos esperados foi se modificando. Atualmente, já se percebe isso como fator positivo, inclusive valorizando os momentos de reagrupamento com os alunos que apresentam dificuldades:

Modificou! No início eu achava que aluno tinha que ser reprovado. Aquela aceleração (turmas de aceleração), eu achava aquilo complicado demais [...]. Com o tempo, com as modificações que ocorreram, ainda se podia reter o aluno na turma ‘F’, Agora, não pode reter mais. Hoje é obrigatório classificar o aluno pela idade. Eu acho positivo, apesar do nosso tempo estar sendo muito curto para isso. Esse trabalho que a gente faz com o aluno, o aluno que tem atraso, então, a gente senta com ele, trabalha (Prof. G).

Um dos conflitos que presenciamos na RME se relaciona ao fato de um professor de área específica ter como função ajudar no processo de alfabetização dos alunos. O professor “I” relata:

[...] É, no início a gente tinha muita resistência, sim, na ajuda a alfabetização, porque, no ciclo, a gente tem essa realidade de ajudar a alfabetizar os alunos, não sei. Porque eu sou de área, eu achava que eu não tinha a ver com isso. Hoje, eu já penso diferente. Eu acho que eu tenho que ajudar nesse processo. Tanto é que eu estou lendo sobre o processo de alfabetização dos alunos (Prof. I).

A questão da prova também foi abordada pelo mesmo professor, indicando que a compreensão anterior, que prevalecia na escola, de proibição do uso da prova, constituía-se num equívoco de compreensão da proposta, que gerou muitos conflitos no interior da escola e na própria equipe de acompanhamento da SME. Essa idéia foi superada e hoje há o reconhecimento do papel que a prova pode desempenhar como um instrumento de coleta de dados do desenvolvimento da aprendizagem do aluno:

Na questão da avaliação. Porque, quando o ciclo foi implantado, não podia ter prova, a idéia que a gente tinha era essa, que não podia aplicar prova. E hoje a gente entende que não, que a prova é um dos instrumentos para avaliar o aluno. Não é que a gente vai medir o conhecimento do aluno através daquela, mas é um instrumento que a gente tem para avaliar. Avaliar se está dando certo ou não, o que a gente está fazendo. No início, não podia dar prova de jeito nenhum (Prof. I).

Dessa análise, pode-se inferir que os professores não estão fechados a mudança de posturas e de práticas pedagógicas. Pelo contrário, estão em busca de práticas que promovam

mudanças substanciais em seu trabalho em sala de aula. Mudanças que precisam da inclusão do professor nas discussões e decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo apresentar as visões dos professores de ciências atuantes no ciclo II da Rede Municipal de Educação de Goiânia a respeito dos ciclos de formação, do ensino de ciências e da organização do trabalho escolar conforme essa estrutura.

Durante o seu desenvolvimento, foi interessante observar que a discussão sobre o ensino de ciências no ciclo, questão considerada importante para a pesquisa, mostrou-se de interesse periférico para os professores envolvidos. O que mais os preocupava eram as questões gerais relacionadas aos ciclos de formação.

Quanto ao papel do ensino de ciências na formação do aluno, os professores demonstraram compreendê-lo, mas com a preocupação concentrada nas questões didático-pedagógicas.

Sobre a formação docente, considerando que o desenvolvimento da proposta de ciclos de formação demanda aos professores conhecimentos e práticas específicas, a pesquisa confirmou que os professores valorizam os momentos de reuniões e palestras em que se discutem os ciclos, pela possibilidade de troca de experiências entre as escolas, diminuindo a sua solidão diante dessa organização de ensino. Ao mesmo tempo, tais momentos não são suficientes para desenvolver uma proposta alternativa de trabalho. Consideram – assim como nós – a formação inicial e continuada fundamentais na preparação para o exercício de uma prática pedagógica diferenciada.

Defende-se nesta investigação que não se pode atribuir à formação inicial e continuada de professores toda a responsabilidade de realizar as transformações necessárias à escola pública. No entanto, ela pode possibilitar a reflexão contínua acerca das questões epistemológicas, pedagógicas, sociais e político-econômicas que envolvem a educação e o ensino e, assim, desempenhar um papel importante na profissionalização docente.

Sobre os conteúdos, os professores afirmaram, por um lado, que ocorreram equívocos quanto a minimizar a importância dos conteúdos de ensino nos ciclos de formação, em função da adoção da não reprovação. De outro, demonstraram insegurança em selecionar os conteúdos a partir de objetivos de ensino, como propõem as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação. As entrevistas mostraram a necessidade de uma discussão mais abrangente e fundamentada teoricamente, junto aos professores, sobre as questões curriculares. É imprescindível que a discussão curricular vá além do “como”, para questionar o “para quê”, “para quem” e “quais” conteúdos devem ser abordados.

Sobre a valorização do trabalho interdisciplinar, contudo, as falas demonstraram, além das inconsistências teóricas a respeito do próprio conceito de interdisciplinaridade – e, de certa maneira, por conta disso – a forma ainda incipiente como ela é desenvolvida nas escolas. A alteração ocorrida na Rede Municipal de Educação, a partir de 2007, no que se refere à frequência das reuniões de planejamento – de semanal para mensal – foi apontada pelos professores como responsável pela desarticulação ocorrida na organização do trabalho coletivo e pela diminuição do estudo e discussão das questões referentes aos ciclos de formação, ou seja, faltam reuniões para discutir teorias que envolvem a filosofia dos ciclos de formação e a própria interdisciplinaridade.

Já a avaliação da aprendizagem foi um dos temas abordados com maior interesse pelos professores. Consideraram este um dos aspectos mais complexos dos ciclos de formação, o que corrobora outros estudos e pesquisas sobre ciclos realizados no Brasil.

Nas entrevistas, ficou evidente que ocorreu uma incorporação do discurso teórico que fundamenta a avaliação na Rede. Mas, ao relatar como realizam esse processo na escola, a maioria os professores demonstrou que o registro na Ficha de Avaliação Descritiva do Aluno é orientado pela nota, preponderando ainda a concepção de exame. É importante salientar que o registro descritivo ainda não é reconhecido como um documento orientador das ações de intervenção para a aprendizagem dos alunos.

A progressão continuada do aluno nos ciclos de formação foi considerada como a maior dificuldade encontrada no trabalho pedagógico. Os professores explicitaram as dificuldades em desenvolver o ensino de ciências com alunos não alfabetizados e com aqueles que apresentam dificuldades de leitura e escrita. Pode-se considerar essa questão como o maior “nó” enfrentado pela escola organizada em ciclos de formação, conforme já amplamente discutido por várias outras pesquisas nacionais.

Sobre as condições de trabalho, os professores indicaram as dificuldades que enfrentam. Declararam ter clareza da necessidade de maiores investimentos na infraestrutura do espaço escolar, da ampliação do tempo de permanência dos alunos com defasagens de aprendizagem na escola, em turno contrário, do aumento da quantidade de profissionais para auxiliar no atendimento aos alunos, e da quantidade de recursos financeiros para aquisição de materiais pedagógicos, assim como maior qualidade e investimento na formação de professores. Alegam que, por falta de condições de trabalho, os alunos não recebem o atendimento adequado às suas necessidades, de modo que a superação das dificuldades fica condicionada à garantia das condições almejadas. Nesse sentido, os profissionais deixam de

considerar que, em parte, essa resistência é também resultado da concepção de ensino e aprendizagem que possuem.

São muitas as dificuldades de trabalho com as quais se deparam os professores nos ciclos de formação, mas, em geral, eles demonstram que há avanços quanto à concepção de ciclos, à valorização do trabalho em parcerias com os professores das outras áreas de conhecimento, à consideração da possibilidade de intervenção pedagógica diante dos casos de alunos que apresentam defasagem na aprendizagem, e quanto ao reconhecimento de que todas as áreas do conhecimento devem estar envolvidas no processo de alfabetização do aluno.

A política de ciclos na RME de Goiânia enfrenta graves problemas, como é demonstrado neste estudo. As soluções não são simples, pois envolvem maiores investimentos nas escolas, na formação de professores, na superação da burocracia administrativa, entre outros.

Com este estudo, no entanto, foi possível confirmar a nossa convicção de que as mudanças na prática escolar só podem ocorrer com a definição de uma política que garanta melhores condições de trabalho e uma formação permanente de professores que propicie a produção de conhecimentos sobre ciclos de formação.

Ademais, a pesquisa revelou importantes aspectos da organização do trabalho escolar em ciclos de formação e do ensino de ciências (a seleção dos conteúdos de ensino; a interdisciplinaridade; o planejamento pedagógico; a avaliação da aprendizagem; a progressão continuada do aluno) que necessitam de reflexão mais aprofundada da SME, do corpo diretivo das escolas e de educadores em ações de formação, acompanhamento pedagógico e planejamento escolar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs.) *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã p.13-28, 2001a.

_____. As respostas do capital a sua crise estrutural. In: ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 4 ed. São Paulo: Boitempo editorial, p.35-45, 2001b.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v.20, n.68, p.143-162, dez.1999.

AUTH, Milton Antonio; MELLER, Cléria Bentencorte (orgs.). *Ser Humano e Ambiente: percepção e Ambiente: percepção e interação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 152p.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. *Teoria Crítica e Teorias Educacionais: uma análise do discurso sobre educação*. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, ano XXI, n.73, p.182-205, dez. 2000.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá, MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.108, p.27-48, nov. 1999.

_____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.15, n.42, p.103-140, 2001.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá, SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p.31-50, jan./abr. 2004.

_____. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n. 126, p. 659-688, set/dez. 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto. Portugal: Porto Editora, 1994. 336p.

BOITO Jr, Armando. A Política neoliberal no Brasil. In: BOITO Jr, Armando. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, p. 25-111, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9394* de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. Presidência da República-Casa Civil. *Lei nº 9424* de 24 de Dezembro de 1996. Brasília, 2008.

_____. Ministério de Ciência e Tecnologia. *Conferência Mundial Sobre a Ciência- Ciência para o século XXI: um novo compromisso*. Brasília, 1999. Disponível em <<http://ftp.mct.gov.br/temas/budapeste/declaração.htm>> Acesso em 3 mar. 2009.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 5 fev. 2009.

CACHAPUZ, António; PRAIA, João; JORGE, Manuela. Da educação em ciências às orientações para o ensino de ciências: um repensar epistemológico. *Ciência e Educação*, v.10, n.3, p.363-381, 2004.

CACHAPUZ, António. *et al. A necessária renovação do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez, 2005. 263p.

CHASSOT, Áttico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 23, p. 89-100, Jan/Fev/Mar/Abr. 2003.

CEPAL–UNESCO. *Transformación Productiva con Equidad*. Disponível em: <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec_Equida.pdf>. Acesso em 6 nov. 2009.

CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. Clientelismo e Cidadania na constituição de uma rede pública de ensino. In: SILVA, Aurora Helena F. E; EVANGELISTA, Ely G. S. (orgs.) *Caminhando e Abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação*. Goiânia: Editora da UFG, p. 31-46, 2004.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Julio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. RJ: Editora Fiocruz, p.173-200, 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira in: *Gramsci e a América Latina*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 103-127, 1993.

DALBEN, Ângela I. L.de Freitas. A avaliação nos ciclos: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos (org.). *Questões de avaliação educacional*. Campinas, SP: Komedi, p.97-145, 2003.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC, Unesco, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Democratização da escola: eleição de diretores, um caminho?* Goiânia, GO, MEB, FE, UFG, 1990. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1990.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100-edição especial, p.921-946, out.2007.

DRIVER, Rosalind; ASOKO, Hilary; LEACH, John; MORTIMER, Eduardo; SCOTT, Philip. Construindo o conhecimento científico na sala de aula. *Química Nova na Escola*, São Paulo, n. 9, p.31-40, maio 2004.

ECHEVERRÍA, Agustina Rosa; SOARES, Márlon H. F. B. Um núcleo de pesquisa em ensino de ciências (NUPEC) e as mudanças nos parâmetros de formação inicial e continuada de professores. In: ZANON, Lenir Basso; MALDANER, Otavio Aloisio (orgs.). *Fundamentos e Propostas de Ensino de Química para a Educação Básica no Brasil*. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 171-190, 2007.

ETGES, Norberto J. Ciência, Iterdisciplinaridade e Educação. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucíolo (orgs.) *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 8ª ed., p.51-84, 2008.

FERNANDES, Claudia de Oliveira, A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n. 124, p.57-82, jan./abr. 2005.

FIGUEIREDO, Wagner Luiz. *Projeto escola para o século XXI: entre o “mundo social” e o “mundo real”*. Goiânia, GO, UCG. 2002. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

FOUCAUT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. trad. Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, 288p.

FREITAS, Luiz Carlos. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003. 96p.

_____. *Ciclos ou Séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos*. ANPED Caxambu, MG, nov. 2004. Disponível em www.anped.org.br/reuniões/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf. Acesso em 5 nov. 2008.

_____. *Eliminação Adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p.965-987, out. 2007. Edição especial.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucíolo (orgs.) *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.25-49 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucíolo (orgs.) *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 8ª ed. p.25-49 2008.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade, MAFRA, Leila de Alvarenga. A prática da não re-tenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p.231-250, mai. /ago. 2004.

GOIÂNIA. *Proposta Político-Pedagógica “Escola para o Século XXI”*. Goiânia, Secretaria Municipal de Educação, 1998. 79p.

_____. *Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (2001-2004)*. Goiânia, Secretaria Municipal de Educação, 2000. 77p.

_____. *Diretrizes curriculares para a educação fundamental da infância e a adolescência*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2008, 93p.

_____. *Diretrizes de organização do ano letivo 2008*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2007. 70p.

_____. *Plano Municipal de Educação – Fórum Municipal de Educação*. Goiânia, Secretaria Municipal de Educação, 2004. 97p.

_____. *Proposta político-pedagógico para a educação fundamental da infância e a adolescência*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2000. 42p.

_____. *Proposta político-pedagógico para a educação fundamental da infância e a adolescência*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2008. 64p.

GOMES, Candido Alberto. Desseriação Escolar: alternativa para o sucesso? *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v.13, n.46, p.11-38, jan./mar. 2005a.

_____. A escola de Qualidade para todos: Abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v.13, n°48, p.281-306, jul./set. 2005b.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*: Maquiavel - Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p.12-109, 2001. (v.3)

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 401-418, set./dez. 2004.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.) *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 11-24, 1995.

KRUG Andréa. *Ciclos de Formação: uma proposta político-pedagógica transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001, 149p.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, Asa Cristina (org.). *Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo*. Trad. Rodrigo Leon Contrera. 3. ed. São Paulo: Cortez, p.151-179, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. 261p.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, p.107-128, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem na Escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005. 115p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MAINARDES, Jefferson. A organização da Escolaridade em Ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (org.). *Avaliação, Ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, p.35-54. 2001.

_____. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, p.11-30, jan/abr. 2006.

_____. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007, 240p.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.) *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: 2000, 87p.

MALDANER, Otavio Aloísio. *A formação inicial e continuada de professores de química: professor/pesquisador*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000, 424p.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, 350p.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. *A rede municipal de ensino e a implantação dos ciclos de formação*. Goiânia, GO, FE, 2002. Originalmente apresentada como dissertação mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. A implantação dos ciclos de formação na rede municipal de educação de Goiânia (1997-2000). In: SILVA, Aurora Helena F. E; EVANGELISTA, Ely

G. S. (orgs.) *Caminhando e Abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação*. Goiânia: Editora da UFG, p. 233-261, 2004.

NASCIMENTO, Alexandre do; SILVA, Andréia Ferreira; ALGEBAILÉ, Maria Emília Bertino. Estado, Mercado e Trabalho: neoliberalismo e políticas sociais. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, p. 85-104, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley e SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Maria Wanderley (org.) *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, p.19-39, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, p.86-125, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique (orgs.) *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, p. 105-122, 2001.

OLIVEIRA, Nilza Maria de. *Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano: a proposta oficial e sua efetivação em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia*. Goiânia, 2005. Originalmente apresentada com dissertação de mestrado, Universidade Católica de Goiás, 2005. Não paginado.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Edição especial.

PEREIRA, Luis. A promoção automática na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.30, n.72, p. 105-7, out. - dez. 1958.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192p.

_____. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2004. 228p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 8 ed. Petrópolis-RJ: Vozes. 1986, 267p.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara M. (orgs.) *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 165-188, 2003.

ROSA NETO, Ernesto. *Didática da Matemática*. São Paulo, Ática, 1985, 200p.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Trad: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, 396p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1988, 275 p.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.12, n.36, p.474-550, set./dez. 2007.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória e perspectivas*. 5,^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 472p.

SILVA, Andréia Ferreira. *Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)* Niterói, RJ. FE, UFF. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense, RJ, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 154p.

SOUSA, Sandra M. Zákia; ALAVARSE, Ocimar Mnhoz. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, Luiz Carlos (org.). *Questões de avaliação educacional*. Campinas, SP: Komedi, p.71- 94, 2003.

SOUSA, Sandra M. Zákia. Avaliação, Ciclos e Qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. *Estudos Avançados*. São Paulo, v.21, n.60, p.27-44, 2007.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990.
Disponível em: < http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em 12 Ago. 2008.

VIEIRA, Sofia Lerch. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique (orgs.). *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, p.59-90, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p.535-554, maio/ago. 2008.

ANEXO

Anexo A - Roteiro de entrevista

Identificação

- 1-Qual a sua idade?
- 2-Você é graduado em que área? Onde fez o curso? Há quanto tempo o concluiu?
- 3-Você fez pós-graduação? Em quê? Onde fez o curso? Há quanto tempo concluiu?
- 4-Há quanto tempo trabalha na Rede Municipal de Educação? E nesta escola? Qual a sua carga horária?
- 5-Trabalha em outra escola? Qual? Há quanto tempo? Qual a carga horária? Em quantos turnos trabalha?

Implantação do ciclo de formação e a formação de professores

- 6-No período em que você estava na graduação estudou sobre organização do trabalho pedagógico em ciclos? Participou de cursos de formação continuada sobre ciclos? Qual a natureza do curso? Qual a duração? Quem promoveu o curso?
- 7-Acompanhou a implantação da organização em ciclos na RME?
- 8-No período de implantação houve debate sobre a temática? Você participou destes? Os debates contribuíram no desenvolvimento do seu trabalho com seus colegas e em sala de aula? Por quê?
- 9-Como você avalia o processo de implantação do ciclo na RME?
- 10-Como deveria ser em sua opinião, o ciclo? A sua compreensão sobre ele modificou no processo de trabalho no ciclo? (no que especificamente?).

Aspectos pedagógicos

- 11-Irei pontuar aspectos do trabalho pedagógico e gostaria que você falasse sobre eles: como ele se desenvolve na escola em que atua e como você o avalia:
 - a- O planejamento pedagógico;

- b- A organização dos conteúdos e sua abordagem de forma interdisciplinar;
- c- O processo de avaliação da aprendizagem;
- d- Como você avalia a aprendizagem dos alunos? Como você acha que deve ser;
- e- Com relação à progressão continuada.

Ensino de ciências

12-Atualmente tem-se discutido sobre a necessidade da alfabetização científica para o desenvolvimento da cidadania frente aos avanços tecnológicos que temos vivenciado. Fale um pouco de como você vê o ensino de ciências nesta perspectiva.

13-Como você pensa o ensino de ciências diante dessas discussões de desenvolvimento da cidadania? Na sua percepção que papel ele desempenha?

Avaliação e proposta de ciclos

14-Você considera que essa organização afeta o ensino de ciências? De que forma?

15-Com você avalia a aprendizagem dos alunos na escola organizada em ciclos?

16-Para você é mais fácil ou mais difícil ensinar numa escola organizada em ciclos? Por quê?

17-Com base nas colocações feitas por você qual seria a sua proposta para a organização do ciclo na RME?