

PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA
PARA A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA*

SME Goiânia

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

GAUDÊNCIO FRIGOTTO

APRESENTAÇÃO

Desde os jesuítas, a escola no Brasil foi organizada como seletiva, discriminadora, com a função social de legitimar as diferenças sociais, avaliando positivamente os de origem letrada e negativamente os que tinham culturas diferenciadas dos setores privilegiados da sociedade. Os excluídos que conseguiram sucesso dentro desse padrão de escola foram sempre apresentados pelos sistemas educacionais, e pela sociedade, como prova da possibilidade de aprendizagem para todos, desde que houvesse o esforço do aluno e da família.

Os ciclos de formação, existentes em outros países, constituem outra concepção de escola, na medida em que considera a educação escolar, portanto a aprendizagem do aluno, como direito da cidadania. Há, com isso, uma mudança no papel da escola que, em lugar de ser uma

* Documento elaborado sob responsabilidade da Divisão de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, Departamento Pedagógico, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 2004.

instituição para legitimar os diferentes tipos de exclusão social, através da exclusão do mundo letrado, possibilita outras inclusões ao incluir o aluno no mundo do conhecimento escolar.

Mas essa é uma mudança profunda. Temos, durante séculos, aprendido e ensinado dentro de um sistema educacional organizado em função de conteúdos preestabelecidos, no qual o aluno é visto a partir do domínio maior ou menor que faz dos conteúdos definidos para as diferentes séries. No final do ano, o resultado da aprendizagem é avaliado; caso o aluno não domine, em cada disciplina, a porcentagem estabelecida, repete o ano, normalmente com o mesmo professor, com os mesmos livros, com a mesma metodologia e com as mesmas formas de ensinar e, freqüentemente, com o mesmo fracasso.

A mudança acima referida, além de implicar mudanças de concepções e práticas educativas arraigadas na sociedade brasileira, implica também romper com preconceitos de classe. É admitir não só que o pobre aprende, como também que ele tem o direito de aprender. Essa concepção busca romper com a visão discriminadora, muitas vezes camuflada, de que, pela sua origem de classe, determinados alunos estão fadados ao fracasso escolar. Essa expectativa por parte da escola, e não raro da própria família, acerca da não aprendizagem dos alunos pobres, é determinante para o seu fracasso na escola. Em compensação, a postura da escola de que todos são capazes de aprender é, também, fundamental para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. Essa expectativa é, pois, também uma postura política ao expressar um projeto político-pedagógico favorável aos trabalhadores, especialmente aos trabalhadores manuais e aos seus filhos, que têm sido os principais fracassados no sistema escolar.

Por tudo isso, são compreensíveis as dificuldades e angústias que essas mudanças provocam nos professores. É uma mudança profunda não só porque envolve valores e práticas com séculos de existência, como implica repensar o papel da escola, o papel do professor e o direito do aluno. Implica rever as concepções educacionais e também de sociedade apreendidas durante anos em nossas vidas.

Mesmo com essas dificuldades, no entanto, a implantação dos ciclos de formação já é um movimento vitorioso por ter colocado no cotidiano das escolas a questão da aprendizagem dos alunos como responsabilidade de todo o sistema educacional, em particular da escola.

Se é responsabilidade da escola, ela deverá buscar diferentes caminhos para ensinar. Se, no sistema seriado tradicional, a não aprendizagem do aluno era considerada responsabilidade do próprio aluno, da família e de suas condições sociais, a escola não se via com a responsabilidade de procurar as soluções porque pensava que as causas e as soluções para o fracasso dos alunos encontravam-se, todas, fora dela. O papel da escola era o de dar aulas e, no final do ano, verificar e discriminar os que tinham assimilado o conteúdo ensinado, dos que não o tinham. Aliás, ensinar e aprender não eram indissociáveis: o professor poderia ensinar e o aluno não aprender, por razões que não se consideravam como objetos de análise do sistema educacional. Entretanto, estudos levados a cabo em várias áreas do conhecimento nas últimas décadas, além inúmeras experiências em diversos países, têm demonstrado que, se a escola, se o sistema educacional como um todo, se considera responsável pela aprendizagem do aluno, a atitude desse sistema diante do fracasso escolar é outra. É preciso enfrentá-lo, buscar saídas e procurar formas de conquistar o aluno para a aprendizagem.

A questão é muito mais complexa do que as falsas dicotomias: aprovar ou reprovar, séries ou ciclos. É uma questão de garantir a todos os alunos o direito de aprender independente da cor da pele, do gênero, da origem social e da estruturação familiar. Esse é o desafio da escola: garantir o direito de inclusão escolar aos alunos excluídos de outros bens sociais. Incluir no sistema educacional os já incluídos socialmente não constitui qualquer vantagem para o sistema educacional: afinal são alunos que comem, que têm moradia, cujos pais trabalham, que têm condições dignas de vida, que ajudam com as tarefas escolares. Desafio é incluir no sistema escolar os que não têm as condições humanas básicas.

Tudo isso nos instiga como sistema educacional, ou seja, secretarias de educação, escolas, profissionais da educação, MEC. Como fazer? Como romper com práticas e compromissos tão arraigados em nós? Como conquistar, para o saber escolar, alunos excluídos de uma vida humana digna? Como levar alunos que não querem estudar a estudarem sem a ameaça da reprovação, da nota baixa? Como ensinar a alunos sem a colaboração de suas famílias? As nossas perguntas são intermináveis; as soluções também. Mas uma solução talvez seja a fundamental, aquela que em última instância é a mobilizadora da busca de todas as outras: o convencimento de todo o sistema educacional de que todos os

alunos têm o direito de aprender e que a escola tem a responsabilidade de a todos ensinar.

UM POUCO DA NOSSA HISTÓRIA

A construção da proposta pedagógica da educação fundamental da infância e da adolescência, na rede municipal de educação de Goiânia (RME), insere-se no movimento de democratização da sociedade brasileira, no processo de abertura política que leva ao final da ditadura militar instalada no país em 1964. Nesse contexto, a partir da década de 1980, a educação pública passa a ser alvo de críticas e de proposições no sentido da sua democratização, tanto no que toca à ampliação das vagas como no que se refere ao resgate da qualidade da escola pública e ao combate do fracasso escolar.

Entre as experiências locais, pode-se destacar o BUA (Bloco Único de Alfabetização), implantado em 1992, e o AJA (projeto de educação para Adolescentes, Jovens e Adultos), em 1993, como parte da construção do atual projeto pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Essa trajetória teve seqüência com o trabalho desencadeado a partir de 1998, com reflexões e discussões pautadas no esforço de se construir e reconstruir a prática pedagógica com o intuito de garantir a formação humana dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Em 1998, iniciou-se, em 39 escolas municipais, o Projeto Pedagógico “Escola para o Século XXI” que, em caráter experimental, propunha a implementação gradativa da organização do ensino fundamental em três ciclos (I, II e III) e as Classes de Aceleração de Aprendizagem. Esse projeto, em 1999, foi ampliado para 50 escolas.

No início da gestão 2001-2004, as 143 escolas que ofereciam educação fundamental trabalhavam com o ciclo I; 47 estavam organizadas também com o ciclo II e o ciclo III e encontravam-se funcionando em apenas 13 unidades educacionais. Além das 50 que implantaram os ciclos dentro do planejamento do projeto “Escola para o Século XXI”, as demais aderiram à proposta do projeto de forma voluntária e independente, sem o compromisso de seguir as diretrizes estabelecidas pelo projeto. O ciclo I, por exemplo, apesar de estar implantado na totalidade das escolas, organizava-se de forma diferenciada nas escolas do projeto, o que proporcionava algumas vantagens em relação às demais, como maior número de professores e respectiva carga horária e, conseqüentemente, maior remuneração e melhores condições de trabalho.

Assim sendo, era grande a diversidade de organização das instituições educacionais do município, chegando-se à realidade de em uma mesma escola haver três formas diferenciadas de estruturação pedagógica, pois a Educação de Jovens e Adultos (EJA) organizava-se também de maneira específica.

O processo de discussão sobre a constituição da proposta pedagógica da RME, para o período 2001-2004, deu-se, desde o início da gestão democrático-popular, em planejamento ocorrido na primeira semana de trabalho de 2001 e continuou durante todo aquele ano. Naquele momento, as unidades escolares apontaram as mudanças que deveriam ocorrer a curto, médio e longo prazo e, ainda, aquilo que, na RME, deveria manter-se como estava. Após a sistematização dessa discussão, tornou-se evidente que os profissionais da educação desejavam uma forma única de organização das escolas municipais e indicaram como estrutura de organização escolar os ciclos de formação e desenvolvimento humano. Nesse sentido, os princípios e as concepções apontados pelo conjunto de profissionais da RME convergiam com os defendidos pela equipe dirigente da SME.

Entretanto, a continuidade e ampliação do número de escolas organizadas em ciclos demandavam a estruturação e reorganização do sistema municipal de ensino como um todo. Com base nisso, foram organizados debates com os profissionais da educação da RME, em geral, e da equipe pedagógica da SME, em particular, para se discutir questões como diferentes concepções de educação, avaliação, inclusão social, aprovação e reprovação, papel da escola, humanização do trabalho escolar, entre outras.

Esse processo de discussão ocorreu por meio de conferências e de plenárias regionais e micro-regiões. Nas plenárias micro-regionais participaram todos os profissionais da educação, onde, em pequenos grupos, aprofundou-se a discussão em torno de três eixos: melhoria da qualidade social da educação, gestão democrática e valorização dos profissionais da educação. Essa ação teve como objetivo maior colher subsídios para a elaboração da proposta pedagógica da RME.

Após a sistematização das discussões organizadas nas plenárias, foram realizados novos ciclos de debates, no coletivo de cada escola, e conferências com educadores e pesquisadores da área educacional, quando foram retomadas questões referentes às concepções de educação com base nos tempos da vida.

No ano de 2002, o segundo ciclo passou a ser organizado na totalidade das escolas municipais e, em 2003, foi organizado o terceiro ciclo. Concomitante à implantação dos ciclos II e III, na totalidade das escolas, as Unidades Regionais de Educação (URE)¹ e a Divisão da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (Defia), organizaram diversos eventos que possibilitaram a socialização de vivências pedagógicas entre as unidades educacionais 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. Vale ressaltar que esse trabalho teve continuidade na rede e veio reforçar as disposições que se anunciavam como fundamentais, ou seja, suscitar a discussão no interior dos coletivos de cada escola, permitindo o permanente diálogo e a construção coletiva da proposta pedagógica.

ALGUMAS CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA NA SME

A educação inscreve-se no campo dos direitos universais dos indivíduos. Dessa forma, o educando, independente de sua idade, sexo, etnia e condições sociais, constitui cidadão portador dos direitos que lhe asseguram a Carta Maior do país. Cabe, pois, à escola pública garantir que lhe seja assegurado o direito de acesso, permanência e sucesso na vida escolar.

As mudanças no campo social, político e econômico, pelas quais o Brasil passou a partir da segunda metade do século passado, fizeram emergir novas questões para os sistemas educacionais com as quais a escola passou a ocupar-se. Chegam à escola crianças que a ela até então não chegavam ou, se chegavam, dela eram rapidamente excluídas. Nessas condições, agravam-se os conflitos vivenciados pelos sistemas educacionais ainda ocupados com questões antigas não resolvidas, tais como o fracasso escolar e a evasão.

Nesse processo de grandes mudanças sociais, particularmente no sistema educacional, evidencia-se também o incremento da produção intelectual a respeito da educação no Brasil, que contou com as contribuições das ciências humanas, biológicas e da saúde, o que, nos últimos anos, tem contribuído imensamente para a compreensão dos processos educativos e para a revisão do papel da escola diante de tais mudanças.

Esse acúmulo de conhecimento sobre a educação, aliado ao avanço do processo de construção da democracia, tornou possível a compreensão de questões fundamentais para a superação dos grandes conflitos da educação que configuram a sua negação como direito. Uma dessas questões é o reconhecimento de que os educandos, independentemente de sua idade, portam um saber próprio de seu grupo e que deve ser considerado pela escola. Isso implica no respeito à cultura dos educandos e na constituição de uma escola ligada à prática social, ou seja, uma escola que não prepara para a vida, mas que é a própria vida.

Segundo Freitas (2003, p. 26-27), houve um distanciamento processual e histórico da escola em relação à prática social, que

foi ditado por uma necessidade ligada à formação social capitalista, a qual, para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, necessitou de uma escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada.

Outro avanço importante decorrente do referido acúmulo é a necessidade de que os educandos sejam respeitados nos seus ciclos de desenvolvimento. Daí a compreensão de que a infância, a pré-adolescência, a adolescência, a juventude e a fase adulta não podem receber da escola o mesmo tratamento, o que ocorre quando esta se organiza a partir dos conteúdos a serem ensinados e não dos sujeitos com suas experiências.

A constatação de que as reprovações sucessivas não têm contribuído para que o educando aprenda mais e melhor é outro importante resultado do acúmulo na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Vários estudos (Patto, 1989, Arroyo, 1992) têm mostrado que, ao contrário, a repetência no processo de escolarização tem resultado em baixa auto-estima, indisciplina, desinteresse pela escola e tantas outras dificuldades na construção do conhecimento e em outros campos da sociabilidade desses educandos. A redefinição dos tempos, dos espaços e das relações na escola a partir de critérios mais humanos, situa-se no contexto das mudanças na forma de compreender essas questões. Assim, a organização da escola a partir dos tempos da vida é conseqüência da resignificação da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem. Para Lima (2002, p. 8) “a constituição do sujeito é a preocupação inicial, e a partir daí se concebe uma educação em que as

aprendizagens serão definidas em função deste objetivo mais amplo”. Assim, o conhecimento é concebido como parte integrante da formação humana e não como a única dimensão dessa formação, uma vez que tem por finalidade a constituição de sujeitos autônomos, solidários, afetivos, ativos, criativos, éticos, com sólida formação humanista e científica.

Parte-se da compreensão de que a educação tem como função social, por meio do acesso crítico dos educandos ao conjunto de conhecimentos construídos historicamente e da relação dialógica no espaço escolar, contribuir para a construção de uma sociedade democrática na qual os sujeitos venham, através da luta política, conquistar efetivamente o acesso aos bens produzidos pela sociedade, sejam estes culturais ou materiais. É nesse sentido que se coloca o papel da educação no processo de inclusão social de todos os educandos, disponibilizando à maior parcela possível da população tudo aquilo que as outras gerações produziram: os saberes, os valores e tudo que compõe a cultura.

Nesse sentido, a educação, compreendida como direito de todos, aponta para a superação das desigualdades oriundas de condições socioeconômicas, de diferenças étnicas, de orientação sexual, de gênero, de classe e de origem geográfica. Uma concepção que configura o aprofundamento de uma perspectiva democrática e humanizadora ante a sociedade e a educação, em que tanto a democracia como o conhecimento e a ciência são concebidos como patrimônio da humanidade.

Trata-se de um projeto de educação que propõe rupturas em relação ao modelo tradicional de se conceber a escola, a formação humana e a prática pedagógica. Parte de uma concepção de formação de sujeitos omnilateral em sua relação com o mundo do trabalho, ou seja, que valoriza a formação humana na sua globalidade, considerando o educando nas suas várias dimensões: física, psíquica, cognitiva, afetiva, ética, estética, social, emocional, entre outras.

Historicamente, essa concepção vincula-se a projetos de transformação social que buscam a superação da condição de exploração do homem pelo homem e compreendem a educação não como redentora, mas como um espaço importante na construção desse processo de transformação. Nesse mesmo sentido, falando da potencialidade da educação nessa concepção, Freitas (2003, p. 67) lembra:

os tempos e espaços da escola são colocados a serviço de novas relações de poder entre o estudante e o professor, com a tarefa de

formar para a vida, na atualidade, propiciando o desenvolvimento de novas relações entre as pessoas e entre as pessoas e os objetos.

A ESCOLA PENSADA A PARTIR DOS TEMPOS DA VIDA

A educação escolar pensada com base nos tempos da vida e respeitando os ciclos de desenvolvimento humano garante a organização do trabalho, dos tempos, dos espaços, dos saberes, das experiências de socialização, da maneira mais respeitosa para com as temporalidades dos sujeitos. Assim, segundo Lima (2002a, 2002b), possibilita o desenvolvimento dos educandos nas especificidades de seus tempos – infância, pré-adolescência e adolescência.

Nessa perspectiva, o foco principal na organização da escola é o educando. Ou seja, a escola organiza os tempos, os espaços e os processos de ensinar e aprender a partir dos sujeitos e não dos conteúdos, como na organização tradicional. Trata-se de uma outra forma de conceber a educação escolar, sua finalidade, sua forma de trabalhar e de se organizar. Conforme Lima (2002a, p. 5):

Se o objetivo da escola é promover a aprendizagem humana, o critério fundamental deveria ser a organização do tempo de forma que os indivíduos envolvidos sejam a prioridade e que, portanto, a concepção de tempo acompanhe os processos de aprendizagem tal como eles ocorrem na espécie humana.

Nessa mesma direção, a LDB (Lei n. 9.394/96) define como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º) e, no seu art. 23, regulamenta a possibilidade de organização da escola em ciclos, além de outras formas alternativas.

Tais finalidades da educação escolar pressupõem o desenvolvimento do educando como um ser humano pleno, em todas as suas dimensões – afetivas, emocionais, corporais, cognitivas e sociais. Dessa forma, nenhuma dessas dimensões constitui-se como única a ser trabalhada e avaliada, nem tampouco torna-se o centro do processo educacional. Isso não significa minimizar a importância do conhecimento e da aprendizagem dos saberes ensinados pela escola. Ao contrário, ter o educando como centro do processo educativo é reconhecer que é para ele que os conteúdos devem ser organizados e é ele que, com suas vivências, experiências, saberes e valores, é o ponto de partida desse processo.

Essa perspectiva pressupõe ainda que a escola considere a necessidade de se garantir ao educando o tempo necessário a seu processo de aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento e aprendizagem.

Considerando esse aspecto, Lima (2002a, p. 9) afirma que

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

O pressuposto de que toda ação educativa é uma ação humana, entre sujeitos socioculturais, coloca-nos o desafio de que toda a organização escolar e a ação pedagógica devem ser pensadas a partir dos seres humanos. Para Arroyo (2004, p. 65),

Humanizando nosso olhar docente poderemos estar reeducando o prazer, a alegria, a sensibilidade, a imaginação, a interrogação [...]. Potencialidades que entram em jogo quando o foco da mirada humana são crianças, adolescentes, jovens ou adultos. A mirada humana sobre os educandos(as) poderá ser humanizadora da docência.

INFÂNCIA, PRÉ-ADOLESCÊNCIA E ADOLESCÊNCIA COMO TEMPOS DE DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO

Pensar a escolarização da infância, da pré-adolescência e da adolescência pressupõe, inicialmente, a compreensão do movimento histórico da constituição desses sujeitos nas práticas socioculturais. Isso significa apreender, na dinâmica social, o que é constitutivo desses sujeitos, nas suas especificidades de criança, de pré-adolescente e de adolescente. Essa compreensão coloca-se como uma condição para que a escola esteja comprometida com a vida social e cultural e possa, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento desses sujeitos, respeitando o momento e as possibilidades de cada um.

A compreensão dos tempos distintos de desenvolvimento e formação humana tem recebido importantes contribuições de campos de estudo como das neurociências, da antropologia e da própria psicologia (LIMA, 2002b).

O desenvolvimento humano é, ao mesmo tempo, orgânico e social, envolvendo aspectos biológicos, psicológicos e culturais. A aprendizagem está associada a fatores que interagem mutuamente como a atenção, a memória, a percepção, o pensamento e a imaginação, denominados por Vygotski de funções psicológicas superiores e que se relacionam aos processos de maturação no indivíduo. Discutindo a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento humano Vygotski (1991, p. 101), afirma que

aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Conforme Lima (2002b, p. 14), as neurociências têm comprovado que

o desenvolvimento do cérebro e seu funcionamento são em função de fatores de ordem cultural e da organização social, do trabalho e das atividades de lazer. [...] o cérebro se forma na dinâmica cotidiana das reações do indivíduo ao meio.

O estudo da cultura, através da antropologia, revela que a construção de conhecimento dá-se, na espécie humana, por meio do domínio das práticas culturais existentes no meio social, ou seja, o desenvolvimento humano é mediado pelo contexto cultural.

Nesse sentido, ainda de acordo com Lima (2002b), a aprendizagem dá-se pela realização de sistemas, que se efetivam através das vivências situadas no contexto sócio-histórico. No aspecto biológico,

a configuração de redes neuronais se constituirá em função do conjunto de experiências do indivíduo, assumindo, portanto, uma configuração individual.

Essas contribuições sobre os processos de constituição humana têm provocado a necessidade de repensar a ação educativa e sua mediação na formação humana, trazendo um outro olhar para os denominados

“problemas de aprendizagem”. Tais proposições colocam para a escola a multiplicidade dos processos de aprender e ressalta a importância de que os procedimentos pedagógicos sejam distintos conforme o tempo de formação e o contexto de desenvolvimento de cada educando. Nesse sentido, Lima (2002b, p. 7) afirma:

A ação pedagógica que não tem como base as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do período de formação, nem se utiliza dos instrumentos culturais possíveis segundo o período de formação, além disso, não se apóia nas formas de pensamento presentes do educando será sempre uma ação pedagógica com pouca probabilidade de sucesso.

Ressignificar o espaço escolar é o desafio colocado por todo esse acúmulo de conhecimentos a respeito dos processos humanos de aprendizagem e desenvolvimento, além das questões referentes ao papel social da escola que, na perspectiva desse projeto, relaciona-se com um projeto de transformação social.

A RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

De acordo com a legislação brasileira, a educação fundamental obrigatória é de oito anos e inicia-se na infância, aos sete anos, com opção para os seis anos,² e termina na adolescência, aos 14 anos. Dessa forma, os últimos anos da infância, seis, sete e oito anos, constituem o primeiro ciclo de formação e desenvolvimento humano da educação fundamental, na RME. O segundo ciclo compõe-se da pré-adolescência, com educandos de nove a 11 anos. A adolescência, dos 12 aos 14 anos, configura o terceiro ciclo de formação. Os jovens, a partir dos 15 anos, que ainda não concluíram sua escolarização e que por alguma razão não são atendidos na educação de jovens e adultos, são atendidos nos agrupamentos de ciclo, conforme sua trajetória e especificidade.

A organização de espaços de vivências e aprendizagens próprias para cada tempo da vida parte da compreensão de que a inserção na cultura, a socialização, o aprendizado acontecem em tempos diferentes da vida, em ciclos de desenvolvimento. No entanto, a idade assim distribuída, respeitando as fases de desenvolvimento, não inviabiliza que se leve em conta as trajetórias de cada educando. Isso significa dizer que a

organização em faixa etária não ocupa o mesmo sentido da organização seriada enquanto forma rígida e descomprometida com os sujeitos. É preciso considerar a história de vida de cada educando no seu processo de escolarização, sobretudo entendendo o momento de transição da escola brasileira, no qual o compromisso com o direito de efetiva aprendizagem e desenvolvimento de todos ainda está em processo de configuração.

Dessa forma, em cada ciclo de formação deve haver a mobilidade dos educandos, orientada pelas necessidades e pelos interesses de cada um e de grupos. Isso significa dizer que as turmas não devem ser fechadas, reproduzindo a estrutura seriada através da idade, mas que a dinamicidade do trabalho pedagógico nos três ciclos deverá constituir diferentes espaços de aprendizagem, de forma que os educandos tenham múltiplas possibilidades de aprender e desenvolver-se no espaço escolar. Parte-se do pressuposto de que uma estrutura mais flexível, mais diversificada e mais longa facilita maior respeito às identidades, às diferenças, às condições socioculturais, no sentido de superar a tradicional fragmentação e interrupção dos processos de aprendizagem e socialização dos educandos junto a seus pares.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA

Organizar o ensino, com base nos tempos da vida, é um desafio posto aos que acreditam que a realidade social, marcada por profunda desigualdade de condições de oportunidade e de vida, é resultado de uma construção histórica e, portanto, possível de ser alterada. Diante de tal desafio, é possível avançar por meio do compromisso político e do envolvimento individual, sobretudo coletivo, na construção e no exercício democrático cotidiano da escola.

A organização da escola a partir dos tempos da vida pressupõe um rompimento radical com a lógica individualista instaurada na sociedade atual. A quebra das barreiras individuais exige a saída do lugar comum, do imobilismo e da apatia, a busca de uma solidariedade tecida na prática pedagógica. Dessa forma, fica estabelecida a necessidade e a importância da construção de um trabalho coletivo na escola como condição primeira na efetivação da proposta político-pedagógica a partir dos tempos da vida. Conforme a afirmação de Arroyo (2000b, p. 66),

O central é criar condições múltiplas de interação. A matriz pedagógica que embasa a organização por ciclos de desenvolvimento e formação

é que ninguém se desenvolve, aprende essa arte isoladamente em espaços fechados, em vivências reduzidas, mas em convívio e interação com os semelhantes e diversos.

A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS, ESPAÇOS E PRÁTICAS PARA A APRENDIZAGEM

Além disso, considera-se que o compromisso de possibilitar a aprendizagem dos educandos não se efetiva na ação isolada de cada professor em sua área de atuação, mas se dá de forma integrada. Assim, professores, coordenadores e diretores são responsáveis, coletivamente, pela implementação de ações, de metodologias que favoreçam a aprendizagem dos educandos em um contexto de diversidade. Nesse caso, o enfrentamento para a superação das dificuldades de cada aluno não se dará com ações individualizadas de cada professor, mas de forma coletiva e planejada.³

Para tanto, a organização do espaço e do tempo escolar conta com um número maior de profissionais, compondo o coletivo do ciclo, uma estrutura organizacional que permite a realização do trabalho interdisciplinar, com momentos de estudo e pesquisa, de planejamento e integração da comunidade escolar, de ações didático-pedagógicas diversificadas, como o atendimento individualizado, junto aos educandos.

HORÁRIO DE ESTUDO E DE OUTRAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NA ESCOLA

No que se refere à organização dos tempos/espços do trabalho pedagógico na escola, são importantes algumas conquistas na organização do espaço escolar, entre elas, a reestruturação do tempo do professor na escola, que passou a prever horário de estudo e tempo para outras atividades pedagógicas. A reestruturação dos tempos escolares é uma construção coletiva e singular que, de acordo com os princípios que fundamentam o ensino organizado a partir dos tempos da vida, significa mudar a lógica que tem direcionado as ações pedagógicas: passar de uma rígida organização seletiva para outra que contemple a educação como uma prática social que respeite os tempos, os espaços, as vivências e a cultura dos educandos.

O acréscimo no quantitativo de profissionais presentes tanto no primeiro ciclo – com o professor como referência, dinamizador e de educação física – como no segundo e terceiro ciclos – com os professores

pedagogos e de disciplinas específicas, – tem possibilitado avanços na qualidade do trabalho, no que se refere a uma disponibilidade maior de tempo. Entretanto, como afirma Soares (2002, p. 141):

Trabalho docente coletivo e tempo são duas categorias que se encontram intrinsecamente associadas. Estabelecer momentos para encontros de professores é uma tarefa que supõe a existência de uma estrutura temporal de natureza diversa daquela que normalmente se encontra na organização escolar instituída. Realizar trabalhos coletivos na escola requer não apenas uma alteração de todos os tempos que ali se produzem – os tempos dos alunos e alunas, dos professores e professoras, das disciplinas escolares, da coordenação, da direção etc. – mas também implica numa mudança de concepção sobre a prática docente.

Nesse sentido, os coletivos de professores têm discutido a utilização e dinamização do tempo na escola e buscado alternativas para garantir que esse tempo, efetivamente, contribua para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

Para tanto, o horário de estudo não deve ser limitado a reuniões entre professores e professor coordenador, nem tampouco ser utilizado com base em interesses meramente individuais. Antes, deve sempre ser compreendido como um tempo destinado à coordenação/organização do trabalho exercido pelo professor individualmente e pelo coletivo, em função das necessidades apresentadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos na escola.

A partir dessa estrutura, torna-se possível direcionar o foco do trabalho para o desenvolvimento global do educando, considerando-se os interesses dos educandos e as características de cada fase do desenvolvimento humano.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

*Uma proposta pedagógica é um caminho,
não é um lugar...*
Kramer

Partindo do suposto de que *uma proposta pedagógica é um caminho*, entre tantos outros construídos cotidianamente, algumas

reflexões fazem-se fundamentais na construção dos ciclos de formação e desenvolvimento humano. Entre estas, destaca-se o papel e a concepção de currículo nessa organização escolar.

Arroyo (1999) afirma que é preciso partir da compreensão de que não basta apresentar modelos curriculares, definir parâmetros e “treinar” os professores, ressaltando a necessidade de ampliar o debate sobre

os valores, os saberes, as condutas, as concepções de natureza e de sociedade, de vida, de mundo, de ser humano que professores e educadores em geral cultivam e são inseparáveis de procedimentos, rituais e práticas por meio dos quais se educa, ensina e socializa. (ARROYO, 1999a, p. 156)

O que deve caracterizar e orientar esse debate? Um jeito diferente de perceber, compreender e agir concretamente na vida. Um jeito diferente de conceber o humano em seu tempo, espaço e desenvolvimento. Para Arroyo (1999, p. 156),

quando se olha para essa concretude e para essa prática, os objetivos sempre proclamados para a escola – como socializar o saber e a cultura, como formar para a cidadania ou propiciar desenvolvimento pleno – deixam de ser aspirações vagas ou meros discursos para ser guias de prática, para ser prática vivida.

O que se propõe na RME de Goiânia é a abertura do espaço para o diálogo e a explicitação das concepções de educação, de homem, de sociedade e de mundo. Mas, a partir de qual concepção de currículo? Uma proposta curricular é expressão não só de concepções educacionais, mas de concepções políticas, sociais e culturais, entre outras, que, conseqüentemente, vão orientar a prática pedagógica. Nesse sentido, objetivando discutir o currículo e suas implicações político-pedagógicas, partimos das contribuições teóricas de alguns autores e das experiências de gestões democrático-populares, particularmente na perspectiva da educação com vistas à inclusão social, à emancipação humana e ao desenvolvimento integral de todos os sujeitos.

Essa organização fundamenta-se na concepção de que o sujeito (o educando) deve ser o núcleo orientador de toda a ação pedagógica, diferentemente da escola tradicional, em que os conhecimentos são centrais e determinam a condição dos sujeitos (educadores/educandos) no processo educativo.

Sendo assim, um currículo (ou uma proposta curricular) deve objetivar ações que possibilitem o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões: física, psíquica, cognitiva, afetiva, social, ética e estética. Portanto, não há lugar para as prescrições, os modelos ou as listagens de conteúdos preestabelecidos a serem trabalhados em cada disciplina. Ao contrário, o que se pretende é a superação dessa visão restrita e fragmentada de conhecimento a ser transmitido.

Falar em desenvolvimento humano em todas as suas dimensões significa dizer que deverá haver oportunidades freqüentes, formais e informais de se vivenciar a riqueza cultural da comunidade, da sociedade, segundo o alcance e o ritmo dos educandos, observados pela perspectiva dos ciclos de formação e desenvolvimento humano.

De acordo com Lima (2002a, p. 21), “Currículo é o recorte do conhecimento humano acumulado que será trabalhado na ação educativa”. Esse recorte será feito a partir das concepções de homem e de sociedade que estruturam a vida cultural de cada grupo e a sua relação com outros grupos. Assim, o conhecimento humano terá como referência, além do conhecimento formal sistematizado pelas ciências, ou que a chamada cultura escolar elaborou a partir de seus postulados, aqueles conhecimentos que permeiam, em geral, o convívio social, o saber popular e sua riqueza fomentadora. Lima (2002, p. 14) acrescenta ainda:

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

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

Percebem-se as conseqüências sociais e os efeitos no convívio humano dessa educação limitada que não consegue exercitar ou pelo menos apontar caminhos para uma educação cidadã, autônoma e emancipatória. Um problema que não se restringe à escola pública ou

apenas às classes populares dessa sociedade, embora suas conseqüências sejam marcadamente sentidas por estas.

De acordo com Krug (2001), para a construção de uma concepção de conhecimento que dê conta da formação de um sujeito autônomo, faz-se necessário considerar as fases da formação humana, a condição social de desenvolvimento do educando e o contexto cultural do qual emerge.

Entretanto, Lima (2002, p. 23) aponta para os riscos de alguns equívocos relacionados a essa questão:

Hoje está muito em voga o currículo a partir das realidades regionais, a partir do conhecimento do aluno, ou com base no assim chamado conhecimento do cotidiano. É importante alertar, aqui, para a diferença entre um currículo que parte do cotidiano e se esgota aí e a opção de fazer um currículo que engloba em si mesmo não apenas a aplicabilidade do conhecimento à realidade cotidiana vivida por cada grupo social, mas que considera com igual ênfase as formas culturais presentes na ação do indivíduo.

Numa concepção de currículo que contemple a formação humana, não se deve perder de vista a dimensão histórica da sua construção coletiva, bem como a compreensão que é, ao mesmo tempo, expressão da dinâmica e da ação que a escola organiza. Assim, é importante reafirmar que é papel e função da escola a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente, o que pressupõe considerar cada realidade escolar, as inúmeras interferências sociais, as expressões de vínculos, opções e valores.

Contudo, o quê são e quais são esses valores? Quais são as suas implicações na construção de uma proposta curricular? Segundo Arroyo (1999b), o currículo, nessa perspectiva, deve ter como cerne os valores que perpassam a lógica da ação humana e que constituem toda prática cultural e educativa.

Assim, os valores são *as razões pedagógicas e sociais* que orientam as práticas escolares, é a possibilidade de mudança que está na aproximação do cotidiano, no qual os processos educativos acontecem, e na aproximação com os sujeitos que pensam e fazem a educação, pois é no interior da escola, no fazer pedagógico e na ótica daqueles que o praticam, que se encontra a possibilidade de inovação.

Krug (2001, p. 45), referindo-se à proposta de ciclos de formação e desenvolvimento humano, vivenciada em Porto Alegre, afirma que o conhecimento tem a perspectiva da teoria dialética, pois pressupõe a construção recíproca entre o sujeito e o objeto do conhecimento e a transformação concomitante entre o ser humano e o mundo. A autora acrescenta ainda:

nas escolas por ciclos de formação, o compromisso é possibilitar a todas as crianças e adolescentes o acesso ao conhecimento formal. Para isso, contribuem o conhecimento das fases de formação, a situação social de desenvolvimento, o contexto cultural e a concepção de conhecimento, esse entendido como um processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, de transformação do mundo vivido e sempre provisório, tem origem na prática do homem e nos processos de transformação da natureza. É, também, uma ação humana atrelada ao desejo de saber. Só o homem, por ser pensante, pode ser sujeito: somente ele pode desejar a mudança, porque só a ele lhe falta a plenitude.

A construção de uma escola por ciclos de formação e desenvolvimento humano apresenta-nos desafios que vão além das mudanças na organização do trabalho. Os princípios avaliativos e metodológicos e a democratização da gestão, na escola e no sistema, devem estar articulados; e a responsabilidade histórica dessa construção deve ser de todos.

De maneira geral, toda proposta pedagógica ou curricular retoma a discussão sobre *o quê ensinar, quando ensinar, como ensinar, para quem ensinar, para quem, em função do quê e como avaliar*. No centro dessa discussão, encontra-se uma preocupação fundamental: a relação entre seleção, organização, apresentação e construção do conhecimento. Nesse sentido, há que se considerar a concepção epistemológica que tem embasado a prática educativa.

CONHECIMENTO

Ao propor uma organização escolar, pautada nos ciclos de formação e desenvolvimento humano, compreende-se de fundamental importância articular as dimensões: instrutiva (saber sistematizado) e formativa (sociocultural-ética-política-cidadã), uma vez que instrução e formação não se dissociam. Essa discussão assume centralidade, na

medida em que, para alguns docentes e críticos da educação organizada por ciclos, o conhecimento sistematizado tem perdido espaço ou mesmo tem sido secundarizado com a implantação dessa organização escolar.

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 nem conhecimento apreendido. Desse modo, parte-se do pressuposto de que o papel social da escola é apenas mensurar o quanto de conhecimento sistematizado os alunos acumulam, memorizam, reproduzem e, em função disso, aprová-los ou reprová-los.

Essas questões instigam a pensar que se tem vivenciado, ao longo da história da educação, a redução do papel da escola, atribuindo-lhe apenas a função de transmissora de conhecimentos/conteúdos. Em se tratando dos saberes escolares, uma série de equívocos:

- a) uniformidade partindo de padrões preestabelecidos; b) falta de vinculação com a realidade; c) planos e programas de estudo sobrecarregados e sem articulação entre os diferentes níveis do sistema; d) saberes desatualizados [...]; e) segmentação do conhecimento em áreas e matérias isoladas; f) o teorismo e a falta de vinculação com a prática; g) predomínio da instrução sobre a formação, isso vinculado à falta de integralidade na educação, ao predomínio dos métodos de memorização, ao predomínio dos resultados sobre os processos e do conhecimento sistematizado sobre os procedimentos. (TORRES, 1995)

No entanto, criticar essa estrutura de nenhum modo significa negar os conhecimentos histórica e sistematicamente organizados pela sociedade. Ao contrário, representa o esforço de dar sentido a eles, tomando por base sua função social no contexto da formação humana.

O que se quer discutir aqui é a importância de se resgatar o papel e/ou a função social desses saberes/conhecimentos sistematizados na formação humana. Até então, os saberes escolares têm sido selecionados a partir do tipo de recorte que os educadores e/ou as instituições educacionais o concebem, ou numa visão imediatista/reducionista, ou numa visão ampliada. Na *dimensão imediatista* só se aprende aquilo que pode ser traduzido no “como fazer”, “aprender fazendo”, “aprender praticando” e “aprender pra quê?” Em um *sentido ampliado*, considera-se que o conhecimento pode ser significativo para o educando em seu contexto social, cultural e político.

Propõe-se, com os ciclos de formação e desenvolvimento humano, 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 por 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*.

Mas com quais conhecimentos sistematizados os ciclos de formação e desenvolvimento humano devem trabalhar? Com aqueles conhecimentos organizados, selecionados e construídos pelo coletivo de profissionais que compõem os ciclos. Não se trata mais de um pensar individual. Trata-se agora de compreender quem são os educandos, que tipo de trabalho atende suas necessidades e que tipo de sujeito quer-se formar. Isso implica na necessidade de selecionar os conhecimentos sistematizados, tendo como princípio aquilo que é fundamental e necessário que se aprenda de acordo com cada fase do desenvolvimento humano e contextualizá-los historicamente.

FLEXIBILIDADE CURRICULAR

A noção de currículo mais comum na educação brasileira vem reforçando uma lógica gradeada, seqüenciada e fragmentada. Não obstante, o trabalho docente tem acompanhado essa mesma dinâmica a partir de uma visão unidimensional e rígida que enquadra o conhecimento em compartimentos estanques, em horas-aulas, matérias etc. Nessa lógica, cabe aos professores simplesmente ministrar os conhecimentos sistematizados já organizados e previamente estabelecidos. A necessidade básica é *cumprir o programa*, mesmo que para isso seja preciso aligeirar o aprendizado dos conteúdos. Nessa compreensão, não há preocupação com a qualidade daquilo que se aprende, mas do quanto se aprende num curto espaço de tempo. Trata-se da transferência mecânica do saber científico para os conteúdos didáticos, sem as mediações necessárias.

Na organização curricular nos ciclos de formação e desenvolvimento humano, o conhecimento trabalhado no espaço escolar deve estar atento às características de cada fase do desenvolvimento humano:

Em cada Ciclo de Formação existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico e o caminho percorrido desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo, isto é, do início até o final da educação básica. Contudo, cada ciclo, acompanhando as características dos educandos em suas diferentes idades e situação sociocultural, não pode se tornar cristalizado, pois à medida que os educandos chegam aos princípios e objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências no ciclo deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, *dando a necessária continuidade ao processo de aprendizagem*. Desse modo, na escola, organiza-se um movimento pedagógico flexível voltado para o sucesso dos educandos e não para o seu fracasso. (SMED apud KRUG, 2001, p. 51; grifos nossos)

A flexibilização curricular proposta pelos ciclos de formação e desenvolvimento humano parte do entendimento de que o currículo é a expressão cotidiana do movimento que se estabelece entre os sujeitos que compõem o coletivo escolar. Nesse caso, o currículo deve se traduzir em movimento, história e expressão de vida. Ficam as questões: é possível uniformizar o movimento, a história e a vida? Como organizar os saberes escolares sem perder de vista a idéia de temporalidade e pluralidade na construção do conhecimento?

O PROCESSO AVALIATIVO NA ESCOLA ORGANIZADA A PARTIR DOS TEMPOS DA VIDA

O ato de avaliar é uma atividade intencional e ideologicamente comprometida.

Luckesi

Discutir o processo avaliativo na escola pública requer um tratamento de reconstituição das concepções que se tem de homem, de educação, de currículo e de sociedade, que determinam as práticas pedagógicas em geral, e especificamente, acerca da avaliação.

O entendimento que vem sendo construído pela SME (2001-2004) é que o processo de avaliação não acontece de forma estanque, distante ou desconexo das demais dimensões das práticas educativas escolares, além de que a “avaliação deve servir à formação humana, identificando processos, com seus avanços e com seus aspectos a serem superados” (LIMA, 2002, p. 25-26).

Historicamente, a escola tradicional consagrou e valorizou a nota como a única forma de registro quantificador da aquisição de conhecimentos em detrimento de outras perspectivas mais abrangentes, reduzindo a função de avaliar à de classificar, selecionar e atribuir mérito.

Dessa forma, os educandos que não se adaptam a esse modelo são impedidos de exercer o direito de aprender em outras situações, com outras metodologias, em ambientes diferenciados e, assim, acabam sendo considerados menos capazes. Essa avaliação privilegia a aquisição mecânica do conhecimento; mantém uma relação autoritária entre educador-educando, prevalecendo a vontade sempre suprema do mestre. Vigora então a idéia de que o educando é desprovido de capacidades e que estas devem ser “estimuladas” com a utilização de recompensas ou punições exemplares.

O processo de aprendizagem dissociado dos aspectos afetivo, psicológico, emocional, físico e social do sujeito utiliza a avaliação para justificar a aprovação do educando competente e a retenção/estagnação daquele que não consegue atingir o mesmo nível de apreensão de conteúdos estabelecido como desejável para a série, a partir de definições autoritárias. Tem-se, dessa forma, a institucionalização do fracasso com a responsabilidade atribuída ao educando, que é visto como desinteressado e descomprometido com a escola.

A organização da escola, a partir dos tempos da vida, propõe rupturas com a concepção de avaliação presente de maneira hegemônica na história da organização da escola seriada. Esse movimento de ruptura tem início a partir de práticas e reflexões que apontam para outro horizonte de concepção de escola, de currículo e, portanto, de todos os elementos que se inter-relacionam na construção de um processo educativo mais democrático e que se preocupam com a qualidade para todos.

A perspectiva de formar cidadãos autônomos e sujeitos críticos requer que a escola tenha um movimento constante na busca da reorganização do conhecimento e da participação de todos. Isso pressupõe uma prática avaliativa, com base no respeito aos tempos de desenvolvimento humano e incentivo a um espírito questionador, propositivo e solidário.

A dimensão do diálogo nas práticas educativas escolares é compreendida como a possibilidade de todos participarem de forma efetiva, serem ouvidos, estimular e valorizar o questionamento/posicionamento de todos, para fortalecer os compromissos políticos, pedagógicos e sociais dos educadores para com os educandos.

Como desdobramento dessa dimensão no processo escolar, o educando deve ser avaliado não apenas pelo simples acúmulo de conteúdos que teve ou deixou de ter. Ele deve ser avaliado em todos os aspectos que compõem a formação humana (SME, 2002).

Em um processo avaliativo que se propõe contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens do educando é importante verificar se ele está caminhando na direção que a proposta de trabalho da escola e do ciclo propõe. Caso não esteja, cabe ao coletivo da escola descobrir formas de garantir sua aprendizagem. Isso não se dará apenas ao final de cada bimestre ou de cada ano, mas no dia-a-dia do trabalho escolar.

Essa perspectiva que o diálogo permanente pode promover revela a necessidade de ações criativas no campo da avaliação cotidiana na escola. Da mesma forma, o planejamento pedagógico, o conselho (escolar, do ciclo), as assembleias de turmas, as reuniões de pais são também espaços de/para avaliação, de articulação do coletivo que permitem uma análise ampla do processo de formação das crianças, adolescentes e jovens para a plenitude de sua intervenção e participação efetiva na realidade social, política, cultural, econômica, na qual estão inseridos.

Sabe-se que o educando constrói conhecimentos através de práticas e reflexões em situações que possibilitem mobilizar saberes, transpô-los e combiná-los a partir de recursos dados e também ainda não dados.

É fundamental compreender que o ato de avaliar acontece vinculado ao de ensinar, e este, ao de aprender. Portanto, pode-se dizer que o processo avaliativo é desdobramento dos objetivos estabelecidos em cada ciclo, turma, agrupamento ou reagrupamento, dos métodos de ensino e das práticas em geral que ocorrem nos diversos espaços da escola.

O ponto de partida do processo avaliativo é uma re-leitura do contexto político-pedagógico de cada instituição educacional e do conjunto das práticas educativas de todos que, direta ou indiretamente, participam do processo. Fazem parte desse contexto a utilização dos recursos didáticos, as relações interpessoais entre os educandos e suas famílias e os profissionais da escola, a organização dos tempos, dos espaços e do conhecimento a ser tratado, a forma como o coletivo escolar organiza-se, as relações de poder dentro e fora da sala de aula, entre outras.

Acredita-se em um processo avaliativo no qual educadores e educandos comprometam-se com a tarefa do aprender e sejam igualmente beneficiados pelo reconhecimento dos erros, como pelas possibilidades

de sucesso e no qual os educandos exerçam o direito de acompanhar os colegas que, juntos, iniciaram o processo educativo.

Nessa perspectiva, o processo avaliativo apresenta características fundamentais, por ser:

- a) *diagnóstico* – pois deve ter por objetivo a identificação, no processo de ensino-aprendizagem, dos avanços, potencialidades e dificuldades, buscando subsídios para reflexão sobre as práticas educativas e apontar caminhos para superação dos limites;
- b) *investigativo* – visa levantar e mapear dados para a compreensão do processo de aprendizagem do educando e oferecer subsídios para os profissionais da educação refletirem sobre a prática pedagógica que realizam. O diálogo com o educando sobre seus erros e acertos é importante para descobrir seu raciocínio, seu processo de aprendizagem;
- c) *processual* – por entender-se que os acontecimentos na escola, assim como em toda vida humana, são históricos e, portanto, desenrolam-se através do tempo;
- d) *dinâmico* – utilizando diversos e diferentes instrumentos e buscando a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar no seu processo;
- e) *qualitativo* – buscando identificar as aprendizagens significativas para o contexto social, cultural e político em que se inserem os educandos;
- f) *contínuo* – realizada durante todo o tempo e não apenas no período que habitualmente é chamado de período de avaliação ou no final do bimestre;
- g) *descritivo* – por ser uma forma de garantir dados qualitativos da avaliação que os números não dão conta e por possibilitar também a apresentação de detalhes significativos da formação do educando, permitindo ao coletivo condições de implementar ações alternativas, tendo em vista a situação de dificuldade ou limites a serem superados. Essa concepção é referencial para uma educação tratada como prática social e humanizadora.

O registro descritivo é imprescindível dentro da proposta de organização da escola a partir dos ciclos de desenvolvimento humano, uma vez que permite um olhar amplo e um diagnóstico do desenvolvimento dos educandos, tanto individual como coletivo, e por constituir um documento rico em dados, revelador das vivências pedagógicas entre educadores e educandos.

Vale ressaltar que, 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, uma vez que o foco está no educando/sujeito e nas diversas ações pedagógicas que viabilizam a aprendizagem e que o coletivo de educadores deve planejar e viabilizar no sentido de que sejam alcançados os objetivos estabelecidos para a garantia da efetiva aprendizagem de todos, respeitando as trajetórias educativas, os tempos, os ritmos e a cultura dos educandos.

Entretanto, o educando que não alcançar muitos dos objetivos propostos terá sua trajetória estudada no conselho de ciclo, tendo como base os registros do trabalho realizado durante todo o ano e o ciclo (três anos), os avanços, as dificuldades e as ações implementadas durante todo esse período, para a superação das dificuldades apresentadas pelos educandos. A partir desse estudo, torna-se possível propor um projeto de acompanhamento individualizado para esse educando seguir seus pares de idade, sem prejuízo das aprendizagens relevantes para sua formação.

A avaliação escolar faz parte do conjunto de elementos que interferem na qualidade social, pedagógica e política da educação e, portanto, das aprendizagens dos educandos. Somente é possível pensar em educação de qualidade significativa, se os educandos aprenderem e prosseguirem na sua experiência de escolarização. E isso só é possível se forem ressignificadas as práticas e as intervenções junto aos educandos durante o processo de ensino-aprendizagem, e não somente ao final de um trimestre, semestre ou ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir, reafirma-se o caráter de construção permanente do projeto político-pedagógico para a educação fundamental da infância e da adolescência na RME, uma vez que essa construção dá-se, cotidia-

namente, na ação de cada escola, que é viva e dinâmica. Dessa forma, este documento pretende apontar os rumos dessa construção sem simplificar sua complexidade e ignorar sua diversidade.

É com essa preocupação, de respeitar o movimento próprio de cada escola, mas ao mesmo tempo intervir no sentido de garantir o direito a todos os educandos a um processo contínuo e efetivo de formação, que a SME (2001-2004) tem direcionado o processo de construção do projeto pedagógico aqui apresentado.

Trata-se de um projeto pedagógico fundamentado numa concepção vinculada, historicamente, a projetos de transformação social que buscam a superação da condição de exploração do homem pelo homem e compreende a educação não como redentora, mas como um espaço importante na construção desse processo de transformação.

Na RME, a organização da escola a partir dos tempos da vida tem contribuído tanto para viabilizar a democratização de uma educação de qualidade como também para a garantia ao educando da apropriação de conhecimentos necessários para sua inserção no mundo social do trabalho, do lazer, da cultura, enfim, de ser cidadão.

É nesse sentido que a concepção de educação vem sendo enfocada na SME (2001-2004), com a perspectiva de tornar-se um espaço de reflexão e busca de novos caminhos alternativos para promover a formação emancipatória dos sujeitos, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva, portanto, transformadora.

NOTAS

1. Em 1994, a SME descentralizou suas atividades dividindo a cidade em regiões. Cada uma das cinco regiões passou a ser coordenada por um Núcleo Regional sediado em uma escola de mais fácil acesso na região. O objetivo principal dessa organização era estreitar, por meio do núcleo, o elo entre as escolas e a SME. Na gestão seguinte, a partir de 1998, os Núcleos Regionais foram denominados Unidades Regionais de Ensino (URE) e foram reduzidos a quatro. Na atual gestão, com o objetivo de aprimorar o acompanhamento das escolas pela SME, passaram novamente a constituir-se em cinco UREs.
2. A LDB de 1996 facultou o início da educação fundamental obrigatória aos seis anos. A RME de Goiânia introduziu essa modificação em 1998.
3. Cabe lembrar que, ao longo de toda essa gestão, têm sido oferecidos inúmeros momentos de formação, com palestras, debates, oficinas, trocas e outros

momentos entendidos como necessários à efetivação da proposta ora apresentada.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. C. de. Escola cidadã: a experiência de Porto Alegre. In: OLIVEIRA D. A.; DUARTE M. R. T. (orgs.) *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.143-156.

ARROYO, M. G. Fracasso/sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em aberto*, v. 11, n. 53, jan.-mar., p. 46-53, 1992.

_____. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

_____. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. (org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999a, p. 131-164.

_____. Ciclos de desenvolvimento e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, ano 20, n. 68, dez., 1999b.

_____. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, jan., p. 33-40, 2000a.

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

_____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília. 1996.

DUARTE, A. L. A. A escola nova. *AMAE Educando*. n. 32, p. 12-15, 1971.

DALBEN, Â. I. L. de F. A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. Belo Horizonte, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais–UFMG.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

HERNANDEZ, F. ; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. *Transgressão e mudança na educação, os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- KRUG, A. *Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LIMA, E. S. *Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: Editora 107, 2002a.
- _____. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neuro-nais e psicológicos*. São Paulo: Sobradinho, 2002b.
- _____. *Como a criança pequena se desenvolve*. São Paulo: Sobradinho, 2001.
- LOCKE, J. & GORODICHT, C. Avaliando a avaliação na escola cidadã por ciclos de formação. *Cadernos Pedagógicos* n. 19, Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre: 1999, p. 79.
- MANTOAN, M. T. E. Ensinando. *Revista Pátio*, ano 5, n. 20, fev.-abr., 2002, p. 18-23.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MACHADO, N. J. *Educação projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, 2002.
- MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MARTINS, I. M. de. A atuação do professor itinerante e a construção do coletivo escolar: outras abordagens possíveis. *Cadernos Pedagógicos*, Porto Alegre, n. 19, p. 21-37, 1999.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Escola Ciclada de Mato Grosso – Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: Seduc, 2000.
- MEC/SEAD. Diários e projetos de trabalho. *Cadernos da TV Escola*. PCN na Escola, n. 3, 1998.
- PARO, V. H. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.
- ROCHA, S. Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. *Cadernos Pedagógicos*, Porto Alegre, n. 9, 1996.
- SILVA, R. N. da; DAVIS, C. É proibido repetir. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, n. 7, jan.-jun. 1993, p. 5-44.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Escola para o Século XXI. Goiânia, 1998a.

- _____. Currículo do Ensino Fundamental. Goiânia, 1999b.
- _____. Diretrizes para a Organização do Ano Letivo de 2000. Goiânia, 1999c.
- _____. Projeto Escola para o Século XXI: Desenvolvimento e Adequações. Goiânia, 2000d.
- _____. A organização da educação na rede municipal de Goiânia a partir dos ciclos de desenvolvimento humano. Goiânia, 2002e.
- _____. Ações e concepções 2001-2004. Goiânia, 2002f.
- SOARES, C. C. *Reinventando a escola: os ciclos de formação na escola plural*. São Paulo: Annablume, 2002.
- TORRES, R. M. *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. *Itinerários pela educação latino-americana*. Porto Alegre: Artemed, 2001.
- VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WEIMER, M. S. M.; NAKATAMI, N. B. *Escola ciclada de Mato Grosso – novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*. Cuiabá: Seduc, 2000.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A revista *Inter-Ação* aceita para publicação artigos e ensaios, além de resenhas e comunicações científicas, resultantes de estudos teóricos e pesquisas que incidem na produção do conhecimento sobre educação, no que diz respeito ao trabalho e aos movimentos sociais, às políticas públicas e à formação docente, em sua relação com a sociedade e a cultura. Os trabalhos devem ser inéditos, de autores brasileiros e estrangeiros.

O número máximo de laudas, para as diferentes colaborações, deve ser: 10 para resenhas; 30 para artigos; 5 para comunicações científicas; e 40 para ensaios. As laudas devem ser digitadas em espaço duplo, fonte *Times New Roman*, corpo 12. Todas as citações diretas ou indiretas devem ser incorporadas ao texto e constar das referências. Os artigos devem apresentar resumo e *abstract* contendo, em no máximo 10 linhas, objetivos, métodos e principais conclusões. Quatro palavras-chave, em português ou espanhol com versão para o inglês, devem acompanhar o resumo e o *abstract*.

As notas de rodapé devem ser objetivas, de natureza substantiva, numeradas e colocadas no final do texto. Para ênfase ou destaque, utilizar itálico e não negrito. As referências e citações de autores, no corpo do texto, devem subordinar-se à forma (AUTOR, data) e (AUTOR, data, página). Quadros, gráficos, mapas e outros devem ser apresentados em folhas separadas, numeradas e com a indicação de suas respectivas fontes. Siglas e abreviações devem ser seguidas de suas significações.

Os originais devem ser encaminhados em três vias impressas e acompanhados de cópia em disquete, no formato *Word* para *Windows* ou conversíveis. As colaborações devem apresentar, em folha de rosto, o título completo e o nome do autor, sua vinculação institucional, o endereço eletrônico (*e-mail*) e o telefone. Na primeira página deve aparecer o título completo dos textos, omitindo-se o nome do autor a fim de assegurar o anonimato do processo de avaliação. A avaliação dos artigos será

realizada por pares ou pareceristas *ad hoc*, envolvendo dois avaliadores. Em caso de publicação indeferida ou de pareceres divergentes recorrer-se-á a um terceiro. Eventuais sugestões de modificações por parte da editoria serão elaboradas com o consenso dos autores.

As referências bibliográficas devem ser apresentadas ao final do artigo, em ordem alfabética e obedecer às normas da ABNT (NBR-6023).

Exemplos:

a) Livro de um só autor:

SOBRENOME, Nome abreviado. *Título*: subtítulo. Tradutor. Edição. Local de publicação: Editora, data.

b) Livro de dois autores:

SOBRENOME, Nome abreviado; SOBRENOME, Nome abreviado. *Título*: subtítulo. Tradutor. Edição. Local de publicação: Editora, data.

c) Livro de três autores:

SOBRENOME, Nome abreviado; SOBRENOME, Nome abreviado; SOBRENOME, Nome abreviado. *Título*: subtítulo. Tradutor. Edição. Local de publicação: Editora, data.

d) Livro de mais de três autores:

SOBRENOME, Nome abreviado (do primeiro) et al. *Título*: subtítulo. Tradutor. Edição. Local de publicação: Editora, data.

e) Capítulos de livros:

SOBRENOME, Nome abreviado do autor do capítulo. *Título do capítulo*. In: SOBRENOME, Nome abreviado do editor/organizador do livro. *Título do livro*. Edição. Local de publicação: Editora, data.

f) Artigos em periódicos:

SOBRENOME, Nome abreviado. *Título do artigo*. *Título do periódico*, número do volume, página inicial-final, ano.

g) Dissertações e teses:

SOBRENOME, Nome abreviado. *Título*: subtítulo. Local de publicação (Grau e área de concentração) – Nome da Escola, Universidade.

A revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas. Os autores receberão, gratuitamente, três exemplares da revista *Inter-Ação* em que seus artigos forem publicados.

Os textos assinados expressam opiniões de exclusiva responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente o ponto de vista do Conselho Editorial.

As colaborações deverão ser enviadas para o endereço: Faculdade de Educação–UFG, Centro de Divulgações e Publicações – CDP. Rua Delenda Rezende de Melo, s/n, Setor Universitário, Goiânia, Goiás. CEP: 74.650-050 – Fone: (62) 521-1878 – Fax: (62) 521-1879 ou 521-1880 – E-mail: cdpperiodicos@fe.ufg.br. Home page (Seção Publicações da Faculdade de Educação–UFG): www.fe.ufg.br.

Receba em sua residência
a
Revista INTER-AÇÃO

Para assinatura anual, preencha a ficha e envie, acompanhada de cheque nominal no valor de R\$ 20,00 (vinte reais), para o Centro de Divulgações e Publicações da FE-UFG.
Rua Delenda Rezende de Melo, s/n, Setor Universitário, Goiânia - Goiás. CEP - 74605-050.
Fone: (0xx) 62 521 1878. E-mail: cdperiodicos@fe.ufg.br



Nome: _____

Endereço: _____

N.: _____ Apto.: _____ Cidade: _____ UF: _____

CEP: _____ Telefone: _____ E-mail: _____

Instituição onde trabalha: _____

Cargo / Função: _____ Área de atuação: _____

Revista Inter-Ação: _____ Ano: _____ Vol.: _____ Números: _____

