



**Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO**  
**Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH**  
**Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEdU - Mestrado e Doutorado**

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO: UMA  
ADEQUAÇÃO DA SÉRIE AO CICLO**

**KARLA CRISTINA DE SOUZA SANTOS**

**Orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andréa Rosana Fetzner**

Rio de Janeiro / RJ

Agosto / 2017

**KARLA CRISTINA DE SOUZA SANTOS**

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO: UMA  
ADEQUAÇÃO DA SÉRIE AO CICLO**

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Rosana Fetzner

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio de Janeiro / RJ

Agosto / 2017



**Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO**  
**Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH**  
**Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEdU - Mestrado e Doutorado**

**Dissertação de Mestrado**

**Karla Cristina de Souza Santos**

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO: UMA  
ADEQUAÇÃO DA SÉRIE AO CICLO**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017.

---

Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner – UNIRIO  
(Orientadora)

---

Professora Doutora Mairce da Silva Araújo (Membro externo) – UERJ/ FFP

---

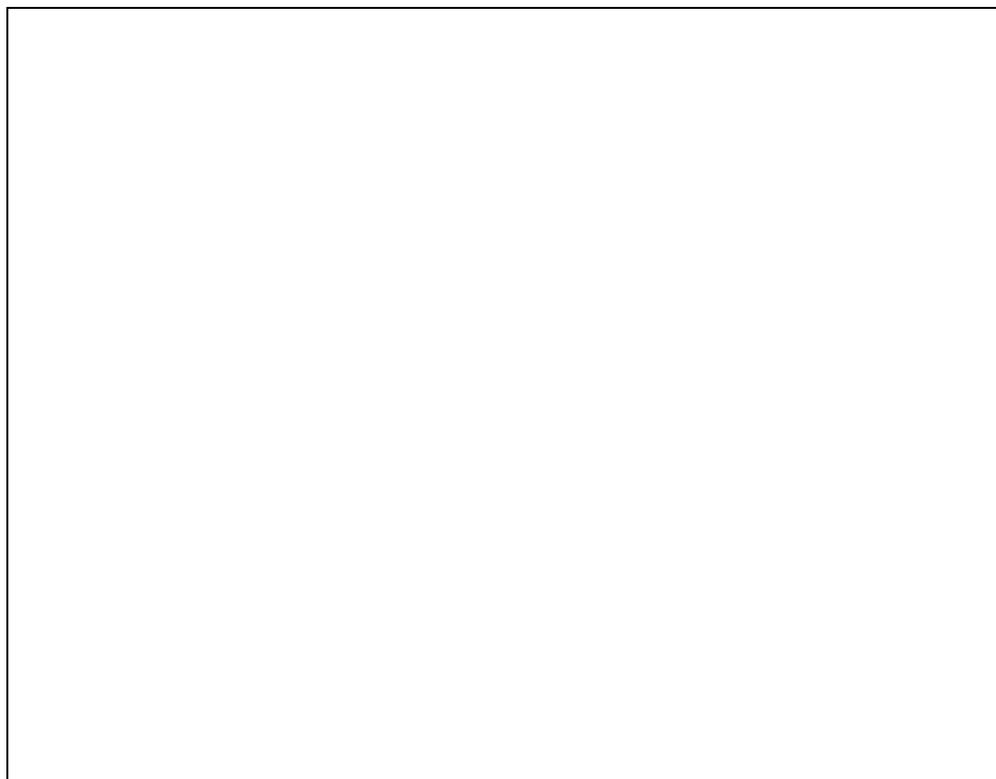
Professora Doutora Maria Elena Viana Souza (Membro interno) - UNIRIO

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

**Karla Cristina de Souza Santos**

Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo - GEPAC/UNIRIO. Realizou especialização pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância. Gradou-se em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2008). Atualmente é professora docente II da Prefeitura Municipal de São Gonçalo e Supervisora Acadêmica da Capital Humano Tecnologia e Treinamento, conveniada da Fundação Getúlio Vargas - FGV.

**Ficha catalográfica**



## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, responsável por tudo o que tenho e tudo o que sou, que com o seu infinito amor não desiste de mim e tem me ensinado a sonhar e a realizar os sonhos meus.

Aos meus pais, agradeço terem sido incansáveis e estarem comigo em todos os momentos. Obrigada por serem exemplos para minha vida!

Ao meu filho, que também é um grande amigo, que compreende as minhas ausências, sempre me apoia e incentiva a ser cada dia melhor.

Às minhas tias e primas que sempre me deram muita força para prosseguir, que comemoram cada conquista.

Aos meus amigos, por todo incentivo e apoio. Obrigada por me fazem sempre acreditar que é possível, mesmo nos momentos de desânimo.

Aos colegas de trabalho, que me ajudaram e viveram junto comigo o mestrado.

Aos meus professores, que me serviram de inspiração e me ensinaram a nunca desistir de lutar por uma educação pública e de qualidade.

Às amigas Nathalia Santos e Danielle Fini, que tornaram essa caminhada mais leve e me inspiraram com toda dedicação e comprometimento.

Aos colegas do GEPAC em especial à amiga Andressa Vidal, que foi incansável em ajudar no que fosse preciso.

Às professoras Máirce Araújo e Maria Elena por todas as contribuições no exame de qualificação, que enriqueceram a pesquisa e foram valiosas para que esse trabalho.

À minha orientadora, professora Andrea Fetzner, por conduzir-me com rigor, seriedade e dedicação. Por todo incentivo e por tão generosamente compartilhar saberes que levarei para a vida.

À equipe da escola pesquisada, que tão generosamente compartilhou de suas práticas, permitindo a coleta de informações sem as quais este trabalho não poderia ser realizado.

A todos, o meu profundo e sincero agradecimento.

SANTOS, Karla Cristina de Souza. **ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO: UMA ADEQUAÇÃO DA SÉRIE AO CICLO.** Brasil. 2017. 105 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2017.

## RESUMO

O presente trabalho está inserido na linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) - PPGEduc/UNIRIO e, a partir de pesquisa realizada no município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro, busca compreender como e quando o currículo praticado na rede se aproxima/distancia da concepção de ensino representada pelos Ciclos, tendo como principal questionamento: por que, em uma escola organizada em Ciclos, o currículo se mantém seriado? Para responder a esta pergunta, optou-se por uma pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, realizadas com professoras do 1º ciclo, de uma escola do referido município, além de análise de documentos oficiais publicados, objetivando perceber a concepção de currículo presente na escola; conhecer as estratégias que são utilizadas para responder às demandas do regime de ciclos e perceber as especificidades desta organização curricular no município. As conclusões apontam para o fato de que ainda há necessidade de discussão, na escola pesquisada, quanto à importância de uma reestruturação curricular e na maneira com que o currículo é concebido, uma vez reproduz ordens e rituais bem tradicionais. Entretanto, nas práticas observadas, foi possível perceber sinais que apontam para uma tentativa de transformação, a qual a aprendizagem se aproxima mais da realidade dos alunos, trazendo sentido à escolarização e fazendo da escola um lugar que atenda a todos em seu direito à educação.

**Palavras-chave:** Ciclos; Currículo Escolar; Implementação dos Ciclos; Políticas Curriculares.

SANTOS, Karla Cristina de Souza. **CURRICULAR ORGANIZATION IN THE MUNICIPALITY OF SÃO GONÇALO: THE ADEQUACY OF THE SERIES TO THE CYCLE.** Brazil. 2017. 105 fls. Dissertation. (Master's in Education). Graduate Program in Education. Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2017.

## **ABSTRACT**

The present work is part of the line of research known as Educational Practices, Languages and Technology, of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO) - PPGEduc / UNIRIO and, based on research carried out in the municipality of São Gonçalo, State of Rio de Janeiro, seeks to understand how and when the curriculum used in the District approaches / distances itself from the conception of education represented by the Cycles, by asking the main question: Why in a school organized in Cycles, the curriculum remains serial? To answer this question, we opted for a qualitative research, with semi-structured interviews, carried out with teachers of the first cycle from a school of the aforementioned municipality, besides analysis of published official documents. The aim was to: understand the conception of curriculum present in the school; to know the strategies used to respond to the demands of the cycle system and understand the specificities of this curricular organization in the municipality. The conclusions point to the fact that there is still a need for discussion at the researched school regarding the importance of a curricular restructuring and the way in which the same is conceived since it reproduces orders and traditional rituals. However, in the practices observed, we noted signs that point to an attempt of transformation, in which learning is closer to the reality of the students, bringing meaning to the learning experience and making the school a place that serves everyone in their right to education.

**Keywords:** Cycles; School curriculum; Cycle Implementation; Curricular Policies.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

CNE – Conselho Nacional de Educação

DTM – Divisão de Treinamento do Magistério

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PL – Partido Liberal

PME – Plano Municipal De Educação

PPS - Partido Popular Socialista

PR – Partido da República

PRONA - Partido da Reedificação da Ordem Nacional

PSL – Partido Social Liberal

OP – Orientadora Pedagógica

SciELO - Scientific Electronic Library Online - SciELO Brasil

SEMED – Secretaria de Educação e Cultura

SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação

UERJ – Universidade do Estado do Rio De Janeiro

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Dados pessoais das professoras pesquisadas

Quadro 2 – Distorção idade/série

Quadro 3 – Comparativo de Portarias de implementação e reorganização dos Ciclos no município

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Quantitativo de Professores

Tabela 2: Equipe técnico-pedagógica

Tabela 3: Funcionários por setor

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fazenda do Colubandê

Figura 2: Quadra da escola – Encontro de Bandas

Figura 3: Fachada da escola

Figura 4: Refeitório da escola

Figura 5: Pátio da escola

Figura 6: Pátio do jardim

Figura 7: Lixo na entrada da escola

Figura 8: Aproveitamento dos estudantes

Figura 9: Registro de desenvolvimento individual do aluno

Figura 10: Registro de desenvolvimento individual do aluno considerado “não apto”

Figura 11: Registro de desenvolvimento individual do aluno considerado “apto”

Figura 12: Anexo III da Matriz Curricular

Figura 13: Mural em sala de aula

Figura 14: Sala de aula da professora Elaine

Figura 15: Plano de curso do 1º ano

Figura 16: Planejamento semanal

Figura 17: Proposta de trabalho

Figura 18: Atividade da professora Paula

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. QUANDO A PESQUISA COMEÇA NO CAMPO: SÃO GONÇALO, A ESCOLA PESQUISADA E O ENTENDIMENTO DA QUESTÃO PESQUISADA</b> .....	18
1.1 PRIMEIROS ENTENDIMENTOS SOBRE O PROBLEMA DA PESQUISA.....	34
1.2 DELINEANDO MELHOR O PROBLEMA: AS REVISÕES DE PESQUISAS NA TEMÁTICA.. .....	39
<b>2. CICLOS ESCOLARES: BREVE HISTÓRICO E COMPREENSÃO LEGAL</b> .....	45
2.1 CICLOS EM SÃO GONÇALO .....	48
<b>3. CURRÍCULO ESCOLAR: HISTÓRIAS DE APRENDIZADO</b> .....	58
3.1 CAMPO DO CURRÍCULO NO BRASIL .....	62
<b>4. CURRÍCULO, CONHECIMENTO, ESCOLARIZAÇÃO E CICLOS</b> .....	71
<b>5. A ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO: O QUE DIZ A PESQUISA</b> .....	83
<b>6. CONSIDERAÇÕES</b> .....	91
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	95
<b>APÊNDICES</b> .....	102
Apêndice A: Roteiro de entrevistas	
<b>ANEXOS</b> .....	104
Anexo 1: Modelo de ficha avaliativa	

“Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos.  
E é como sujeito e somente enquanto sujeito,  
que o homem pode realmente conhecer”.

Paulo Freire

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC). O interesse pelo tema surgiu, ainda no curso de pedagogia, a partir das inquietações provenientes da necessidade pessoal em compreender os desdobramentos das práticas curriculares no município de São Gonçalo, iniciado em 2003, na Universidade Federal Fluminense (UFF). No quarto período da faculdade, em uma das aulas da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), a professora Edith Frigotto<sup>1</sup> apresentou um trabalho sobre Ciclos de Formação e uma proposta de realizar uma visita em uma escola para ouvir os professores a respeito da implantação em algumas redes. Optei por fazer a visita em uma escola no município de São Gonçalo, e esse primeiro contato já me despertou o desejo de mais tarde aprofundar os estudos sobre o tema.

No ano de 2008, prestei concurso público para professora no município de São Gonçalo, e ingressei na Rede no ano seguinte. Na ocasião, pude escolher a escola e optei por uma no bairro do Jardim Catarina, pois, apesar da fama de violência no bairro, a localização facilitava o deslocamento da minha residência, na época, além de favorecer o trajeto para o trabalho no 2º turno.

No dia da apresentação na escola fui muito bem recebida pelas diretoras geral e adjunta, juntamente com outras duas colegas, que também iniciariam o trabalho no mesmo dia. Fomos levadas a conhecer a escola e fiquei impressionada com o tamanho da mesma, que na época, atendia mais de 2000 alunos. Como a minha única experiência como docente tinha sido em uma pequena escola privada, que tinha pouco mais de 30 alunos no total de matriculados, fiquei assustada com a notícia de que a turma que eu iria assumir teria 33 alunos, ou seja, mais alunos do que atendia toda a escola em que havia trabalhado anteriormente.

O retorno à escola como professora, trouxe-me boas lembranças do tempo de estudante, recordando-me o quanto foram prazerosos os anos de escolarização na educação

---

<sup>1</sup> Professora adjunta da Universidade Federal Fluminense, atuando na graduação e no Mestrado. Tem experiência na área de Educação e Linguagem, com ênfase em Currículo e Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso, ensino de língua materna, avaliação, alfabetização e letramento, currículo, ciclos de formação e formação de professores. Tem como base epistemológica a obra de Mikhail Bakhtin, desde a década de 80 e os estudos de Análise do Discurso. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/6695850726466529> Acessado em 05/08/2017.

básica, que se deram na maior parte em escola pública, e acenderam o meu desejo de contribuir para educação pública e de qualidade, que tanto debatia na universidade.

Iniciei então o trabalho em uma turma de 2º ano, 2ª etapa do 1º ciclo, período que, na orientação curricular da época, encerrava o 1º ciclo, o qual englobava o 1º e o 2º ano de escolaridade. Era uma turma-na qual a maioria dos alunos estava no processo inicial de leitura e escrita, cujas idades variavam entre 7 e 13 anos, apesar disso, era o ano de retenção no 1º ciclo. Fui a terceira professora a assumir a turma naquele ano, considerada complicada, por reunir alunos indisciplinados e por ter um alto percentual de “repetentes”. Além disso, causou-me estranheza o fato da turma ter sido apresentada a mim pela Orientadora Pedagógica (OP) como sendo de 1ª série, não sendo mencionada nenhuma nomenclatura própria do sistema de ciclos.

Foi inevitável, logo no início, lembrar-me da saudosa “tia” Aparecida, professora alfabetizadora, que se utilizava de palavras propostas pelo método da “Abelhinha” para associar às letras que trabalharia com a turma. O “A” era da abelhinha, mas ela sempre nos fez olhar para além do que o método propunha, trazendo a leitura para nossa realidade. Lembrei também dos primeiros anos na Escola Municipal Rosalina de Araújo Costa, na cidade de Niterói, onde dei meus primeiros passos na escolarização e ainda da “tia” Graça, professora do 2º ano, antiga 1ª série, da Escola Municipal Altivo César, sempre dizendo baixinho, que eu seria professora, pedindo para corrigir as atividades dos colegas de classe.

Logo nos primeiros dias, a coordenação disponibilizou aos docentes o Plano de Curso da “série”, no qual estavam descritos os conteúdos que deveriam ser trabalhados com os alunos, divididos por bimestres semelhantes à descrição do livro didático que os alunos receberam no início do ano. Porém, foi feito um alerta, por essa mesma coordenadora, sobre o fato de que os alunos não acompanhariam o conteúdo, pois “não estavam no nível de 1ª série”, além de ressaltar que seria uma etapa na qual era permitida a reprovação.

Nos primeiros encontros com a turma realizei atividades que permitiram conhecer os alunos individualmente, sem muita preocupação com a relação de conteúdos que, de acordo com o Plano de Curso, deveriam ser trabalhados naquele ano de escolaridade e, a partir daí, pensei em propor atividades que se aproximassem mais da realidade dos alunos. Foi um início muito complicado, pois o trabalho diferenciado era criticado pelos colegas, que dividiam a mesma etapa de escolarização, os alunos começavam a aula sempre com o caderno aberto, já com o cabeçalho, com o nome da escola, e estranhavam não ter “dever” para copiar do quadro todos os dias, logo no início da aula. Já os pais, colocaram na primeira reunião que não

entendiam o porquê dos alunos levarem livros para casa se não sabiam ler, criticavam o fato das crianças não terem dever no caderno todos os dias ou de realizarem atividade com jornal e não no livro, entre tantos outros questionamentos.

Remeti-me então à minha escolarização, tão tradicional, quando tinha que “decorar” verbos e tabuadas que a saudosa e tão querida “tia” Julia “tomaria” no dia seguinte, e entendia que o questionamento dos pais parecia natural, pois, assim como eu, foram formados em escolas com métodos bem tradicionais e currículos muito focados em objetivos, procedimentos e métodos, orientados pela busca da padronização dos processos.

Logo percebi a dificuldade em realizar um trabalho diferenciado, como o que tinha acabado de ver na universidade e, nos primeiros meses lecionando, foram surgindo questionamentos sobre as práticas educacionais, uma vez que percebia que estas se mantinham excludentes, não havendo mudanças efetivas no currículo escolar, que muito se assemelhava ao praticado nas escolas seriadas. Por que em uma escola organizada em ciclos, o currículo se mantinha seriado? Esta pergunta deu origem a este trabalho.

O objetivo com as turmas de 2º ano era de que todos os alunos saíssem “alfabetizados”, como nos cobravam os pais. Recordo-me de um aluno que, quando perguntado oralmente sobre o seu nome completo ele respondia os dois primeiros nomes dele e o restante era o final do nome da escola, como o que ele via todo dia no “cabeçalho” Foi quando comecei a perceber que, mais que um objetivo coletivo, havia uma turma com necessidades e objetivos individuais, por isso a leitura e a escrita deveriam ser apenas consequências do reconhecimento deles no mundo. Ao final do ano letivo, vinte alunos conseguiram avançar na leitura e avançaram para o 3º ano de escolaridade, sete permaneceram na turma de origem, quatro foram transferidos para outra escola e quatro foram evadidos.

Após desenvolver este trabalho com a minha primeira turma na escola, fui convidada pela direção a ocupar o cargo de Orientadora Pedagógica (OP), no qual permaneci por três anos. Como OP, pude conhecer um pouco das dificuldades de outros professores com o trabalho na escola, o que cada vez mais aumentava o meu questionamento, que deu origem a este trabalho. O contato maior com os pais me permitiu entender que estes também tinham dúvidas e questionamentos a respeito das mudanças propostas pela organização escolar em Ciclos, apesar dos Ciclos já terem sido implantados há mais de 10 anos no referido município.

Em 2014, por orientação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), os professores que estavam “desviados” para outras funções, deveriam retornar para a sala de

aula. Nesse ano, deixei o cargo de OP e assumi uma turma da 3ª etapa do 1º ciclo, que após a reformulação do currículo, em 2012, sobre o qual abordarei mais adiante, seria novamente a etapa que encerraria o ciclo. Na escola, a “escolha” de turmas é feita por professores, de acordo com o tempo de atuação na escola, e esta etapa não é uma das preferidas pelas professoras. Como eu era uma das professoras mais novas na escola, no que diz respeito ao tempo de atuação na rede, no ano seguinte, mais uma, vez trabalhei em uma turma de 3ª etapa do 1º ciclo, com mais quatro professoras em turmas desta mesma etapa.

A diferença é que neste ano, as demais professoras optaram por fazer um “nivelamento” da turma, atendendo a uma sugestão da OP e da Direção da escola, proposta que precisei acatar, por ser a única a discordar. Tal fato me levou a outros questionamentos, especialmente quanto à organização que de fato se dava na escola, uma vez que entendia que a homogeneização que buscavam com o nivelamento não ocorreria na prática. Em 2015, já iniciando o mestrado, fui convidada a atuar como Secretária Escolar, na mesma escola, função que ocupo até os dias de hoje, juntamente com a supervisão acadêmica na Capital Humano Tecnologia e Treinamento, instituição que é conveniada da Fundação Getúlio Vargas - FGV.

Esta pesquisa propõe-se a pesquisar sobre a organização escolar em ciclos que, no município de São Gonçalo, teve a sua implementação em 1999, visando assim conhecer a proposta municipal para esta organização, tendo como objetivo compreender como e quando o currículo praticado em uma escola da rede municipal de São Gonçalo se aproxima/distancia da concepção de ensino representada pelos ciclos, para isso, propõe também:

- Caracterizar a Rede Municipal de São Gonçalo, seus contextos políticos e educacionais e a escola pesquisada;
- Identificar os Ciclos suas características curriculares e como estão postos, na escola, percebendo estratégias que são utilizadas para responder às demandas do regime de ciclos;
- Compreender a concepção de currículo presente na escola e os conhecimentos considerados válidos;.

A partir destes objetivos, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: No primeiro capítulo, há uma caracterização do campo onde a escola está inserida, em seguida é apresentada a abordagem teórico-metodológica, baseada em autores como Souza Santos (2010) e Minayo (2008) entre outros. Há ainda a revisão bibliográfica de artigos, dissertações e teses, a qual foi realizada em diferentes bancos de dados: no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, SCiELO (Scientific Electronic Library

Online), Revista Currículo sem Fronteiras e Revista E-Curriculum, para que pudesse compreender o que já foi pesquisado sobre o tema nos últimos cinco anos e que contribuições estas pesquisas trariam para este estudo.

No segundo capítulo é abordada a questão os Ciclos Escolares, suas concepções, fundamentos e um pouco da trajetória no Brasil, baseando-me em pesquisas de Krug (2001, 2006), Fetzner (2007, 2009, 2013, 2014) e Fernandes (2009), que apontam que as primeiras experiências anti reprovação escolar datam do início do século passado, tema relevante que requer aprofundamento.

No terceiro capítulo, são abordados temas como o currículo escolar, suas concepções e um pouco da história, buscando contribuir com a compreensão da concepção de currículo está presente na escola, que ainda direciona para um trabalho muito próximo do modelo seriado.

O quarto capítulo trata das relações entre as concepções de currículo, conhecimento escolarização e ciclos, para que no quinto capítulo a análise das entrevistas e do que foi observado, leve a um entendimento de como essas relações estão postas na escola pesquisada.

## 1. QUANDO A PESQUISA COMEÇA NO CAMPO: SÃO GONÇALO, A ESCOLA PESQUISADA E O ENTENDIMENTO DA QUESTÃO PESQUISADA.

Este capítulo apresenta o contexto do município onde se desenvolve a pesquisa e como, na escola pesquisada, a proposta de pesquisa qualitativa permite identificar o necessário estudo das relações entre currículo e ciclos. Para isso, apresenta-se uma breve descrição do município, da escola pesquisada e dos professores, assim como os primeiros entendimentos sobre o problema da pesquisa, baseados tanto na revisão de estudos sobre o tema, quanto nos primeiros depoimentos das professoras ouvidas.

A escola pesquisada fica na cidade de São Gonçalo e a escolha se deu pelo vínculo profissional estabelecido, que permitiu maior aproximação com o campo e os desafios encontrados no município, que fica localizado na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e, de acordo com informação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE<sup>2</sup>, possui a segunda maior população do Estado, com estimados 1.044.058 de habitantes no ano de 2016, distribuídos entre os 251 km<sup>2</sup> de extensão territorial.

Ainda de acordo com o site do IBGE, a história da cidade tem início no século XVI, a partir da ocupação de terras; antes povoadas pela tribo dos Índios Tamoios, e a sua fundação é atribuída a Gonçalo Gonçalves, colonizador português, em 06 de abril de 1599<sup>3</sup>, que construiu uma capela em homenagem à São Gonçalo, do qual era devoto, tendo sido o seu desmembramento iniciado no século XVI, por Jesuítas que se instalaram em uma fazenda no bairro Colubandê, hoje, um dos pontos turísticos da cidade.

Figura 1: Fazenda do Colubandê



Imagem: website

Disponível em: <http://apoliticadorj.blogspot.com.br/2016/06/fazenda-colubande-agora-e-de-sao-goncalo.html>

<sup>2</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

<sup>3</sup> Disponível em: (<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=330490&search=rio-de-janeiro|sao-goncalo|infograficos:-historico>). Acesso em 26/02/2017)

Na década de 1640, São Gonçalo foi elevado à categoria de paróquia e logo após de freguesia, quando já tinha cerca de 6.000 habitantes, ainda parte da Vila Real de Praia Grande, onde atualmente se localiza o município de Niterói. Em 1890, no dia 22 de setembro, data em que até os dias atuais se comemora o aniversário da cidade, São Gonçalo foi elevado à município, sendo emancipado politicamente da cidade de Niterói. Dois anos depois, o município volta a ser incorporado a Niterói, a partir da publicação do Decreto nº 1, de 8 de maio de 1892, revogado sete meses depois. Após este Decreto, a cidade é novamente categorizada como vila e finalmente em 1929 volta à categoria de município<sup>4</sup>.

Recentemente, a cidade, que tem como vizinhas, além de Niterói, as cidades Maricá e Itaboraí, teve sua economia aquecida, com a chegada do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro, que estava sendo construído no município de Itaboraí, mas tinha parte do projeto instalado na cidade. Com a interrupção na obra, a economia novamente se volta para serviços e algumas indústrias que funcionam na cidade, fazendo com que muitos de seus moradores trabalhem em municípios próximos.

São Gonçalo é a 2ª maior cidade do Estado do Rio de Janeiro, em número de habitantes, ainda sofre com pouca infraestrutura para atender a população, e registra alto índice de pobreza, que, de acordo com pesquisa do IBGE, chega a quase 40%, enquanto que a vizinha Niterói, este índice não chega a 13%<sup>5</sup>.

Neste cenário se desenvolve esta pesquisa, em uma das 108 escolas administradas pelo município que, de acordo com dados do INEP<sup>6</sup>, baseados no Censo escolar de 2015, possui 36.669 matrículas na educação básica da rede, o que significa aproximadamente 25% dos 143.166 alunos matriculados na cidade. As escolas estão distribuídas entre 92 bairros e sub-bairros, que por sua vez estão distribuídos em cinco distritos, sendo eles: São Gonçalo (sede), Ipiíba, Monjolos, Neves e Sete Pontes. Ainda de acordo com dados do INEP, 1.869 docentes atendem ao Ensino Fundamental do Município.

Além das escolas registradas, o município também é atendido por universidades privadas, que oferecem cursos presenciais e a distância em graduações diversas, e pela

---

<sup>4</sup> Dados disponíveis no site da Prefeitura Municipal de São Gonçalo: [www.pmsg.rj.gov.br](http://www.pmsg.rj.gov.br), Acessado em 19/12/2016.

<sup>5</sup> Dados do IBGE disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=330490&idtema=19>. Acessado em 26/02/2017).

<sup>6</sup> Dados do INEP, disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330490&idtema=156&search=rio-de-janeiro/sao-goncalo|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>. Acessado em 26/02/2017).

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), além de ser polo presencial do Consórcio CEDERJ<sup>7</sup>.

Classificada entre as três maiores da rede, considerando o número de alunos de acordo com Portaria do município, a escola fica no bairro do Jardim Catarina, considerado o mais populoso do município e, de acordo com Cordeiro (2008), é o maior loteamento urbano da América Latina. O bairro, que é conhecido apenas como “Catarina”, tem seu loteamento dividido entre “Jardim Catarina Novo” e “Jardim Catarina Velho”, neste último fica localizada a escola pesquisada. O bairro é cortado pela BR 101, importante rodovia federal, e também pela RJ 104, que começa na cidade de Niterói e termina em Itaboraí, o que facilita o acesso.

“... este que é o maior loteamento urbano da América Latina (com 464 hectares), estabelecido em uma área de manguezal. O Jardim Catarina é limitado ao norte e a oeste pelo Rio Alcantara, ao sul e a leste pela Rodovia Amaral Peixoto e pelo Canal Gonçalves, e faz divisa com os bairros de Trindade, Laranjal, Santa Luzia, Salgueiro, Itaúna e Alcântara...” (CORDEIRO, 2008, p. 65)

A escola foi fundada em 1977, por meio do ato de publicação 04/77 de 28/01/1977, publicado pelo Parecer 624/82 D.O de 14/07/1983, e inicialmente atendia alunos de 1ª a 4ª série (atual 2º ao 5º ano). Foi sendo ampliada, chegando a atender até o antigo 2º grau, atual Ensino Médio, hoje extinto. Atualmente atende a Educação Infantil, 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo uma das cinco escolas do município a ter oferta de matrícula para este último (EJA).

Com 40 anos de fundação, a escola costuma ter a participação na comunidade em que está inserida, funcionando muitas vezes nos finais de semana para atividades realizadas por diversas secretarias municipais: campanha de vacinação nacional, festivais envolvendo outras escolas da rede, campanhas sociais, e outros eventos. Por muitas vezes, serviu de abrigo, em ocasiões de alagamento no bairro, fato comum em dias de chuvas intensas, o que aproxima os pais da escola. É muito comum os pais, que hoje têm seus filhos estudando na escola, serem ex-alunos, ou até mesmo serem alunos da EJA na mesma escola, que por sinal é referência no bairro. Apesar disso, de acordo com as entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo, as

---

<sup>7</sup> **Fundação Cecierj / Consórcio Cederj** – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – (SECT), desenvolve projetos nas áreas de Graduação a Distância (Consórcio Cederj); Divulgação Científica; Pré-Vestibular Social; Extensão (Formação Continuada de Professores) e Ceja – Ensino de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://cederj.edu.br/fundacao/fundacao-cecierj-consorcio-cederj/> Acessado em 26/11/2016.

professoras indicam que há pouca participação dos pais na vida escolar de seus filhos, o que, no entendimento delas, prejudica o desenvolvimento dos mesmos.

Figura 2: Quadra da escola - Encontro de Bandas



Fonte: Website

Disponível em [http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/noticias\\_simples.php?cod=6748](http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/noticias_simples.php?cod=6748), acessado em 27/02/2017.

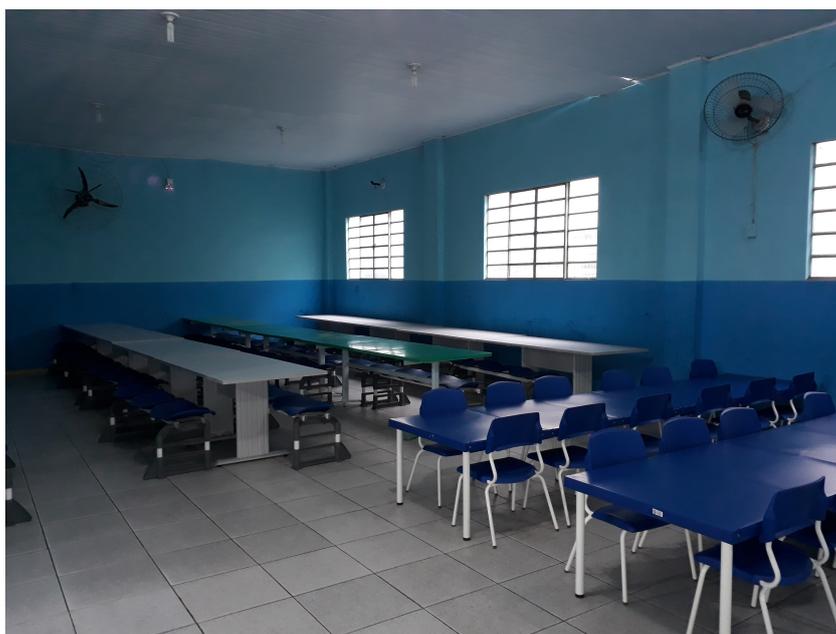
Apresentando boa estrutura física para atender pouco mais de 1600 alunos, a escola possui 30 salas de aula, todas com ventilador, pintura conservada e mobiliário em boas condições; auditório com ar condicionado, computador e projetor instalados; biblioteca, com acervo que está sendo catalogado; sala de professores, que passou por reforma de ampliação recentemente; sala de recursos, que atende alunos especiais nos turnos da manhã e da tarde; secretaria, onde toda a documentação da escola fica arquivada; quadra esportiva ampla e coberta; refeitório, amplo e arejado; sala da direção; sala de Orientação Pedagógica e Orientação Educacional; sala de informática, que atualmente funciona como depósito de itens a serem descartados; banheiros para alunos, no primeiro e no segundo piso e banheiro para os professores.

Figura 3: Fachada da escola



Fonte: dados da pesquisa

Figura 4: Refeitório da escola



Fonte: dados da pesquisa

Há ainda dois pátios, onde ocorre o recreio dos alunos do Ensino Fundamental e o pátio reservado, destinado aos alunos da Educação Infantil, que funciona em um espaço anexo ao restante do prédio, conforme se vê a seguir, nas figuras 5 e 6.

Figura 5: Pátio da escola



Fonte: dados da pesquisa

Figura 6: Pátio do jardim



Fonte: dados da pesquisa

As salas são divididas em dois andares, das 30 salas, 13 salas ficam no andar superior, 03 no prédio anexo, da Educação Infantil, as demais distribuídas no primeiro andar. Além dos

alunos, mais de 100 profissionais frequentam diariamente a escola, nos três turnos de funcionamento, entre eles, professores regentes, professores de apoio especializado, inspetores e profissionais de apoio.

Tabela 1: Quantitativo de professores

Função	Quantitativo
Professores - 1º segmento	30
Professores - 2º segmento	43
Professores -EJA	11
Professores de Apoio Especializado	9
Total	93

Fonte: Dados de pesquisa.

Tabela 2: Equipe técnico-pedagógica

Função	Orientadores Pedagógicos	Orientadores Educacionais	Diretoras
Quantitativo	5	4	2

Fonte: Dados de pesquisa.

Tabela 3: Funcionários por setor

Função	Quantitativo
Inspetores	9
Merendeiras	5
Apoio/limpeza	2
Secretaria	7

Fonte: Dados de pesquisa.

Entre os profissionais alocados na escola, uma boa parte é de comissionados, ou seja, servidores não concursados, que, no caso do município de São Gonçalo, são indicados pelos vereadores responsáveis pela escola<sup>8</sup>. Atualmente, não há nenhum profissional de limpeza concursado, apenas uma das merendeiras é concursada, os outros quatro inspetores e as duas auxiliares de secretaria são contratados. A rotatividade desses funcionários comissionados aparece como um problema para a organização da escola e, por muitas vezes, também a falta de preparo em lidar com os alunos torna-se um agravante. Exclui-se desta conta os professores, que atualmente são todos concursados, e a equipe técnico-pedagógica, que é formada por diretores, orientadoras e secretária.

O ano de 2017 começou com um problema em relação aos funcionários comissionados, uma vez que, com a mudança de governo, foram exonerados todos os profissionais contratados pelo governo anterior, e o ano letivo começou sem que nomeações do novo governo tivessem sido realizadas, problema minimizado com a chegada de cinco inspetores, mas que ainda permaneceu, até o final do mês de abril no que diz respeito aos funcionários que atuam na limpeza da escola, uma vez que apenas dois funcionários comissionados foram encaminhados, destinados para esta função, para atender toda a escola nos três turnos, gerando muita reclamação por parte de professores e alunos.

Em fevereiro de 2017, uma equipe da Secretaria de Educação (SEMED) foi até a escola para apresentar o projeto “Olhar Sustentável: seu lixo vale cultura”<sup>9</sup> projeto que deveria ser trabalhado em seis<sup>10</sup> escolas do município, e tem como um dos objetivos específicos, “estimular a coleta seletiva”. Todos os professores foram convocados a participar de uma reunião para apresentação do projeto e pelo menos 50 professores participaram nos turnos da manhã e tarde. O tema gerou muita polêmica, levando a muitos questionamentos por parte dos professores que, reclamando da precariedade no quesito limpeza, precisariam realizar um trabalho diferenciado com os alunos, apresentando uma realidade diferente do que veem na escola diariamente.

---

<sup>8</sup> No município, o prefeito indica vereadores que ficam responsáveis por escolas e postos de saúde da cidade. Estes indicam os funcionários, não concursados, que serão lotados nas unidades escolares, além de indicar os diretores [escolares](#).

<sup>9</sup> De acordo com o Ofício que apresentou o projeto, o mesmo tinha como objetivo estimular a realização de atividades e ações de arte e cultura, o Projeto “Seu Lixo Vale Cultura”, desenvolvido pela Secretaria de Educação por meio da Subsecretaria de Ações Pedagógicas, da Coordenação de Programas e Projetos/Superintendência de Artes, vem dialogar com as Escolas [Polos](#) e apresentar o Projeto “Um Olhar Sustentável”.

<sup>10</sup> Foram seis escolas selecionadas como Polo, sendo a escola pesquisada, uma delas.

Importante destacar que o lixo é um problema no bairro, agravado no início de 2017, por problemas com a empresa que fazia a coleta na cidade. No mês de janeiro havia muito lixo nas ruas, inclusive no acesso à escola, até mesmo em seu portão uma grande quantidade de lixo acumulado por pelo menos duas semanas, conforme figura 7.

Figura 7: Lixo na entrada da escola



Fonte: dados da pesquisa, foto tirada em 12/01/2017.

Em relação aos professores, também seria necessário um número maior de profissionais, mas o problema é suprido com a oferta de dupla regência aos professores da própria escola, que realizam uma espécie de “hora extra”, no caso dos professores de 2º segmento, que assumem outros tempos de aula, além dos tempos que já cumprem em suas matrículas. No caso dos professores de 1º segmento, estes assumem outra turma, em turno contrário ao de matrícula, minimizando assim o problema. Com isso, o ano letivo segue, tendo todas as turmas com professor, com exceção da disciplina de Educação Física.

Outro problema com professores na escola está relacionado ao Professor de Apoio Especializado, cujo número de concursados não atende à demanda da escola, que possui 53 alunos com necessidades educacionais especiais, destes, 16 ainda aguardam professor de apoio.

A contratação por dupla regência ainda não supre a carência de professores para garantir o cumprimento do 1/3 de planejamento, determinado pela Lei 11.738, publicada no ano de 2008 e ainda não implementada no município. Nenhum dos governos, desde a

publicação da Lei, cumpriu com o que foi por ela determinado. Para que a Lei pudesse ser cumprida, seria necessária a contratação de professores, de forma que os regentes pudessem planejar suas aulas. Os professores de 1º segmento cumprem 22 horas semanais, teriam, portanto, direito a 7 horas, para planejamento.

O problema é minimizado com a dispensa dos alunos às sextas-feiras, duas horas antes do término de cada turno, para que possam ser realizadas reuniões coletivas de planejamento, junto com a Orientação Pedagógica. Esse tempo também é o único disponível, para que o professor possa planejar suas aulas.

No que se refere às qualificações dos docentes, dos 84 professores trabalham nos três turnos, divididos em Educação Infantil, 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental e EJA, 04 possuem mestrado e uma está com o mestrado em andamento; 29 possuem algum curso de especialização, na área de educação; 06 professoras concluíram o Ensino Médio com Formação de Professores e os demais possuem curso de graduação. Não há muita rotatividade entre os professores, apenas 06 professores, do atual quadro, estão na escola há menos de 5 anos.

Dentre as professoras que atuam no 1º segmento, destacando o substantivo no feminino, pois neste segmento só há professoras do sexo feminino, 05 estão participando diretamente da pesquisa, todas atuando no primeiro ciclo, ou, ciclo de alfabetização, sendo uma professora do 1º ano, uma professora do 2º ano e três professoras do 3º ano, uma delas também atua como orientadora pedagógica na escola. Será utilizado nome fictício, para preservar a identidade das professoras, que assinaram termo de autorização para participação na pesquisa, antes de concederem as entrevistas.

Quadro 1: Dados pessoais das Professoras pesquisadas

Nome	Idade	Formação	Tempo de formação	Tempo de atuação na escola	Ano de escolaridade que atua
Ana Clara	41	Educação Física	20	10	3º ano
Elaine	43	Psicopedagogia	23	04	3º ano
Maria	45	Cursando 3º período de História	23	10	2º ano
Monique	43	Pedagogia	25	16	3º ano
Viviane	39	Psicopedagogia	19	17	1º ano

Fonte: dados da pesquisa

Há no bairro ainda outras quatro escolas municipais que atendem a um número menor de alunos, além de escolas particulares e uma da rede estadual que atende Ensino Fundamental e Médio. Tem-se percebido uma redução no número de alunos na escola, que já chegou a ter mais de 2000 alunos antes do ano de 2013, quando muitos imóveis foram desapropriados, bem próximos à escola, para construção da linha 3 do metrô, construção que até o momento não foi iniciada. Outro fator que justifica a redução foi uma grande enchente, que ocorreu em abril de 2010 e deixou muitas famílias desabrigadas. Na ocasião, a escola recebeu famílias que perderam suas casas e por isso ficou sem aulas durante aproximadamente dois meses. Algumas dessas famílias receberam imóveis em condomínios nos bairros do Jockey e Mundel, que ficam distantes do Jardim Catarina, fazendo com que os pais dos alunos procurassem escolas mais próximas para eles. Porém, como as escolas nesses bairros não são de grande porte, não tiveram condições de atender a todos os alunos e, para os demais, a prefeitura disponibilizou dois ônibus, que transportam cerca de 200 alunos todos os dias, dos dois condomínios para a escola.

O bairro tem frequentemente seu nome estampado na capa dos jornais da cidade com notícias sobre violências. Os moradores ainda sofrem com a falta de saneamento básico no bairro e ainda é possível observar esgoto sem tratamento em muitas de suas ruas. A rua onde a escola fica localizada é asfaltada e fica bem próximo à RJ 104. No acesso à rua da escola há mercadinhos, padarias e farmácias. A escola fica a dois quarteirões de uma das ruas principais do bairro, por onde circulam ônibus da Viação Fagundes, que fazem o trajeto até a vizinha cidade Niterói, além da Viação Icaraí, que liga o bairro até o centro comercial de Alcântara, bairro vizinho ao Jardim Catarina, e também ao Centro da cidade e centro administrativo, onde fica localizada a Prefeitura e a Câmara Municipal da cidade.

A escola não está próxima dos locais mais violentos do bairro, mas, de forma indireta, é atingida pela violência, pois muitos de seus alunos moram ou vem de ruas próximas a estes locais, e trazem seus relatos de situações vistas e vividas no cotidiano. A professora Elaine<sup>11</sup>, professora do 3º ano, fala um pouco da violência; quando procura justificar que o currículo deve estar próximo da realidade do aluno, considerando situações que envolvam o aluno fora da escola. Ela cita como exemplo; dias que há tiroteio no bairro, ou momentos em que a escola precisa ser fechada por algum problema de violência e a maneira com que o cotidiano dos alunos pode influenciar no currículo.

---

<sup>11</sup> Entrevista concedida no dia 22/02/2017.

Hoje a visão de currículo que eu tenho é diferente, porque o currículo hoje, que eu penso que deveria ser feito, é de acordo com necessidade local. Porque olha só... quando tem enchente, algumas pessoas ficam na escola, mas as crianças ficam sem aula, o que eu vou fazer com esse período sem aula? Então, eu acho que deveria ter um currículo voltado para isso, junto com a comunidade local. Por exemplo, quando tem tiroteio aqui no bairro, que tem que fechar a escola, eu parei com a minha aula. (Professora Elaine, entrevista concedida em 22/02/2017).

O depoimento da professora tem relevância, considerando que o currículo não deve ser limitado a conteúdos e métodos, mas precisa permitir que o aluno se reconheça no trabalho realizado na escola, percebendo suas vivências não descartadas. A ideia de que, a partir dessas vivências, o trabalho deveria ser desenvolvido, fazendo com que a aprendizagem tenha sentido, corrobora com o que Macedo (2007) chama de caráter interativo do currículo, ou seja, um currículo que não está preso ao domínio de certos conteúdos e habilidades, ou no controle da aprendizagem (MACEDO, 2007).

O currículo que vivemos em nossa escola já envolve uma série de experiências, de conhecimentos, de valores que não fazem parte da lista de conteúdos/habilidades. Muita coisa já ocorrem que não estão previstas, algumas das quais aproveitamos de forma consciente, outras que deixamos passar quase despercebidas. Isso porque o currículo é um espaço em que produzimos cultura, e cultura é fluxo a despeito de muitas vezes nos referirmos a ela como um produto estático. E esse fluxo envolve pessoas que interagem, que trazem suas histórias de vida para partilhar com os outros. (MACEDO, 2007, p.45)

O problema da violência pode ajudar a entender o alto índice de reprovação por falta na escola, além dos casos de abandono, que podem ser justificados pelo fato de muitas vezes os pais precisarem se mudar do bairro, por conta da violência. De acordo com levantamento do PDDE Interativo<sup>12</sup>, o índice de abandono na escola, que está em 9,3%, supera as médias nacional (2,6%), estadual (2,3%) e municipal (4,2%). A taxa de reprovação também pode ser destacada, por estar aproximadamente 40% acima da média nacional.

---

<sup>12</sup> “O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação, e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar de 2014.” – Disponível em <http://pddeinterativo.mec.gov.br/>. Acessado em 24/02/2017.

Figura 8: Aproveitamento dos estudantes

Não existem dados para educação infantil.

Aproveitamento do estudantes (%)			
Ensino Fundamental			
Ano referência: 2014			
Esfera	Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	87.8	9.6	2.6
Estado	83.5	14.2	2.3
Município	74.5	21.3	4.2
Escola	66.4	24.3	9.3

Fonte: web site do PDDE interativo.

Disponível em <http://pddeinterativo.mec.gov.br/>, consultado em 27/01/2017.

A imagem também revela que, a escola apresenta índices de retenção nos anos finais dos ciclos, que giram entorno de 24,3%, ou seja, bem acima dos 9,6% de média nacional. O problema apontado também no Plano Municipal de Educação (PME), publicado em dezembro de 2015, que define como uma situação delicada a reprovação no município, no ano de publicação do documento estava em 17% nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 38% nos anos finais. O documento afirma ainda que, de cada 100 alunos matriculados, 38 estavam com o que eles chamam de “atraso escolar” de dois ou mais anos, taxa que também pode ser considerada alta, conforme gráfico a seguir.

Ainda de acordo com o PME, no que diz respeito ao 1º segmento do Ensino Fundamental, o índice de alunos com distorção ano de escolaridade-idade gira em torno de 46%. A seguir, quadro que apresenta este índice no 1º ciclo de escolaridade, fazendo um comparativo com a rede particular.

Quadro 2: Distorção idade/série

DISTRORÇÃO IDADE-SÉRIE/ANO EM 2013 NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO			
ANOS	MUNICIPAIS E PARTICULARES	MUNICIPAIS	PARTICULARES
1º ANO	30%	21%	9%
2º ANO	39%	30%	9%
3º ANO	55%	46%	9%

Fonte: Plano Municipal de Educação, publicado em 08/02/2015.

No município, a política partidária influencia de maneira contundente nas políticas educacionais. Os diretores das escolas são indicados por vereadores da cidade, o que, de certa maneira, limita a atuação dos mesmos, pois, caso não sigam as imposições do governo, podem ser exonerados da função, o que faz com que muitos dos projetos pedagógicos sejam impostos de maneira vertical e, por muitas vezes, interrompidos, em caso de mudança no governo.

A indicação de diretor está prevista na Lei Orgânica do Município<sup>13</sup> e, conforme trecho a seguir, é alvo de disputa política, tendo oscilado entre indicação e eleição, esta última não ocorre mais desde 2002, quando foi revogada a publicação que previa a eleição. Tal fato é muito questionado por profissionais que atuam na escola, e também pelo Sindicato dos professores, o SEPE<sup>14</sup>.

Art. 175 – Os Diretores e Diretores Adjuntos das Escolas Municipais serão escolhidos pelo Prefeito do Município, sendo o cargo de livres nomeações e exonerações.

\*Art. modificado e parágrafos 1º e 2º suprimidos, pela Emenda Modificativa de 02/03/93, publ. em 04/03/93- Revogada.

\*Art. modificado pela Emenda Modificativa nº 05/98, de 16/12/98, publ em 17/12/98 - Revogada. 66

\*Art. com redação dada pela Emenda Modificativa nº 0004/02, de 16/12/02, publ. em 20/12/02.

Na escola pesquisada, a atual direção assumiu a gestão em 2014, no governo do então prefeito Neilton Mulin, após 17 anos consecutivos com uma mesma direção, que apresentava

<sup>13</sup> Documento publicado em 1990.

<sup>14</sup> A última vez que houve eleição de diretor pela comunidade escolar foi nos anos de 1998 e 2000, após realização de Fórum Municipal de Educação, que tinha por diretriz promover a autonomia da escola pública, foram dois mandatos de 2 anos, sendo o artigo revogado em 2002, se mantendo até os dias de hoje a indicação para o cargo.

pouco diálogo com discentes e docentes. A gestão atual apontou para uma maior abertura ao diálogo com professores, funcionários e alunos, apresentando uma proposta mais democrática, com maior participação de docentes, discentes e comunidade local, porém, o fato de ainda haver indicação política para o cargo de direção, funciona como um limitador à atuação, uma vez que a gestão precisa atender a todas as determinações da Secretaria de Educação (SEMED), fazendo pouco ou nenhum questionamento.

Além disso, há pouca participação efetiva do Conselho Escolar, que apenas cumpre o protocolo de assinatura de documentos, não havendo reuniões ou discussão para refletir sobre questões importantes para a comunidade escolar, como por exemplo, o investimento dos valores do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), com o qual há possibilidade de aquisição de bens duráveis ou investimento em obras necessárias, ficando ainda a critério exclusivo da direção tomar todas as decisões da escola.

O prefeito Neilton Mulin assumiu o cargo em 2013, após ter sido vereador da cidade por três vezes e eleito deputado federal por duas vezes. Iniciou sua carreira profissional como professor da rede municipal e estadual e teve o seu mandato marcado por greves e manifestações, pelos profissionais da educação, que acreditavam que teriam mais voz no governo de um prefeito que, por ser professor, conhece bem o trabalho na escola. Mulin é filiado ao PR, Partido da República, criado em 2006, com a junção de outros partidos, entre eles o PL e o PRONA. Sobre a educação, o Partido declara, a partir do seu Programa<sup>15</sup>, que acredita na democratização da educação, para além do acesso à escola, indica a necessidade de “reciclagem” do professor, para que os mesmos estejam preparados para o que eles chamam de “missão”, além de declarar que o acesso ao Ensino Superior, deve ser apenas para aqueles que “revelem vocação ou aptidão”, destacada a seguir:

O Partido da República (PR) acredita que a democratização da Educação não se atinge com o mero acesso à escola. Para o PR é fundamental que a escola seja eficiente, transmitindo informações e estimulando a capacidade crítica do cidadão. Ainda dentro do mesmo espírito, o acesso à escola de 1º e 2º graus é direito de todo cidadão. O direito à escola de 3º grau deve ser assegurado a todos que revelem vocação e aptidão para a vida universitária. Ao magistério devem ser asseguradas liberdade de cátedra, remuneração justa, estabilidade, promoções e aposentadoria especial. A má qualidade do ensino brasileiro já criou um ciclo vicioso que faz com que a escola, mal equipada, tenha preparado muitos professores que precisam ser reciclados para que melhor cumpram a sua missão. Os cursos de reciclagem devem preocupar-se, sobretudo, com o conteúdo das matérias. O estímulo ao pré-escolar, principalmente em áreas carentes, é prioritário.

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.partidodarepublica.org.br/partido/doutrina.html> - Acessado em 15/11/2016.

Nas eleições de 2016, Neilton Mulin não foi reeleito, tendo sido o 2º turno disputado entre o Vereador De Jorge Patrício, do PRB, e o prefeito eleito, Deputado Estadual José Luiz Nanci, do PPS, que tem como vice-prefeito Ricardo Pericar, vereador do município pelo partido SD (Solidariedade), eleitos pela coligação “Bora Mudar de Verdade”, que faziam parte o PPS / PSL / SD.

Já na gestão do atual prefeito, o ano letivo iniciou apenas em 14 de março, e não em 06 de fevereiro, conforme previsto no calendário. Isso ocorreu devido à greve dos profissionais da educação, que reivindicavam o pagamento de salários atrasados. Os professores da escola pesquisada decidiram por não aderir à greve<sup>16</sup>.

A pesquisa de campo iniciou em setembro de 2016, com o acompanhamento de uma turma de 1º ano. Foram coletados dados por meio de conversas informais com a professora regente, registro e acompanhamento de atividades e análise de documentos curriculares como planejamento anual e semanal, com programação para início da observação em outubro do mesmo ano, porém, a professora precisou se ausentar por problema de saúde. Como não havia professor substituto, a turma foi sendo atendida com inspetores de alunos, até que se desse o retorno de licença maternidade de outra professora, o que aconteceria em algumas semanas.

Por esse motivo, foi necessário iniciar, em outubro de 2016, a observação em outra turma, agora de 3º ano, 3ª etapa do 1º ciclo, porém, foram poucos dias de observação, pois, devido o movimento grevista, os professores cumpriam 2 horas da carga horária, e os alunos eram dispensados 2 horas antes do fim do turno. Nesse período, a professora também apresentou problema de saúde e, embora não tenha sido necessário se afastar por muito tempo, esse fato prejudicou o andamento da pesquisa. Devido a esses transtornos o tempo de observação ficou reduzido, sendo utilizada como instrumento de pesquisa a entrevista, para que pudesse levantar os dados necessários e responder os objetivos desta pesquisa.

Não foi uma tarefa fácil realizar a pesquisa no local de trabalho e separar os momentos de atuação enquanto professora, na função de Secretária Escolar, da pesquisadora, sendo difícil afastar os papéis, uma vez que as situações vividas na escola, mesmo quando ocorriam fora dos dias de pesquisa, acabaram por servir de reflexão também na pesquisa, que foi autorizada por escrito pela Diretora Geral da escola.

---

<sup>16</sup> Não se sabe precisar a quantidade de escolas que aderiram a greve. Além disso, havia escolas funcionando parcialmente. De acordo com o SEPE a adesão foi de 80%, já a SEMED informa que 25% dos professores aderiram.

## 1.1 PRIMEIROS ENTENDIMENTOS SOBRE O PROBLEMA DA PESQUISA

Este subitem apresenta a opção metodológica da pesquisa, que se orientou por uma concepção qualitativa, com revisão bibliográfica, observação, entrevista semiestruturada e análise de documentos. No que se refere a pesquisa qualitativa, Minayo (2008, p.57) ajuda a compreender que,

... é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

Portanto, a escolha metodológica se justifica por se entender que era possível promover um diálogo entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e pela "relevância ao estudo as relações sociais". (FLICK, 2009, p.20). A observação, que, de acordo com Laville (1999, p. 176) revela e "certamente nosso privilegiado modo de contato com o real". Conforme já registrado, a pesquisa se desenvolveu por um curto período com a turma de 1º ano do Ciclo (setembro de 2016) e continuou, por outro breve período, com outra turma de 3º ano (outubro de 2016). Como solução para as dificuldades observadas, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas com professoras das três etapas do 1º ciclo, ou seja, 1º, 2º e 3º ano de escolaridade. Inicialmente seriam realizadas entrevistas com três professoras, mas ao final foram cinco entrevistadas, por entender que seria mais enriquecedor para o trabalho incluir a conversa uma professora que também é parte da equipe técnico-pedagógica, a professora Monique, e outra que fosse regente em dois anos de escolaridade, a professora Elaine, que atua no turno da manhã no 3º ano e a tarde no 1º ano. As entrevistas foram realizadas nos meses de dezembro de 2016 e fevereiro de 2017 e, conforme já informado, foram utilizados nomes fictícios para as professoras.

A pesquisa de campo é importante, pois, "permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os atores que conformam a realidade" (MINAYO, 2008, p.61). Foi utilizado diário de campo, para registro de situações relevantes, gravador de áudio para registro das entrevistas, que foram autorizadas por escrito pelas professoras, observação no ultimo Conselho de Classe do

ano de 2016, realizado no mês de dezembro, e três reuniões pedagógicas iniciais, no ano de 2017, realizadas no mês de fevereiro.

No percurso de desenvolvimento da pesquisa, buscou-se compreender que saberes são valorizados nesta forma de organização curricular, onde havia muitas discussões em relação a não retenção, por profissionais da educação e de pais de alunos, como pode ser constatado ao longo da pesquisa.

Ainda há um grande questionamento quando o problema da permanência é transferido para o momento da saída do aluno da escola, como diz Glória e Mafra (2004, p.4):

a problemática escolar das crianças parece estar deslocando-se para a saída do sistema de ensino. Em outras palavras, a não-retenção escolar dos alunos estaria caracterizando-se como uma mera aprovação automática, sem a devida garantia de que eles tenham adquirido o domínio das competências escolares mínimas esperadas pela sociedade para o seu atual momento de escolarização.

Ou seja, esses alunos podem não mais ter o seu direito de acesso à escola negado, mas serem de igual forma excluídos como coloca Glória e Mafra (2004, p.4): "...hoje serem excluídos pelo não-domínio das competências escolares." Antes de questionar se, de fato, a exclusão mais significativa do acesso ao conhecimento se dá por meio da não reprovação, ou das reprovações sucessivas, o trabalho aqui apresentado pretende questionar se essas competências escolares também devem sofrer mudanças na organização escolar em ciclos e se, quanto aos conteúdos escolares, há alguma mudança mediante a entrada de novos estudantes na escola.

Propõe-se pensar na escola para além de “competências escolares”, mas como um espaço de formação humana, um espaço que promova uma ação transformadora, provocando no educando a "capacidade de atuar e refletir sobre o seu contexto" (FETZNER, 2007).

Opto por um caminho onde a escola não é vista como o único instrumento de superação dos problemas que enfrentamos (violência, fome, desigualdade, desemprego, preconceito, falta de acesso aos instrumentos da cultura, para citar alguns), mas um importante espaço de formação humana que pode contribuir para a compreensão crítica destes problemas, instrumentalizando o estudante para a ação transformadora, na medida em que as formas de ensino e o conteúdo curricular que oferece podem contribuir em maior ou menor grau para esta ação transformadora.

Vasconcellos nos traz considerações sobre o papel dos conteúdos nas escolas “cicladas”, o qual deverá ser:

devidamente trabalhado, rico em interações e articulado a uma organização curricular cíclica, qual seja, os conteúdos não são trabalhados de forma linear, mas são retomados em diferentes situações, possibilitando novas aproximações do aluno, bem como o aprofundamento e a expansão dos conceitos estudados. (1999, p.85)

Os conteúdos não devem manter-se fragmentados, como na seriação, também não devem ser “passados” de forma homogênea, mas devem ser retomados a todo instante, como diz Krug (2001, p.12) "para a escola organizada em ciclos, os conteúdos construídos na escola são sempre singulares ao sujeito que os constrói". A escola deve considerar o conhecimento trazido pelo aluno, fazendo com que este conhecimento venha acrescentar ao processo de aprendizagem, de maneira que a aprendizagem passe a fazer sentido para o aluno e este se sinta parte desta construção, possibilitando o que Fetzner (2007, p.50) compreende como "experiências de democratização do ensino, encontramos também a possibilidade de liberar a escola do cumprimento de uma lista de conteúdos previamente estipulados para cada ano letivo". Em entrevista concedida no dia 21/02/2017, a professora Viviane<sup>17</sup> fala um pouco dessa necessidade de significação do conteúdo, quando se refere ao uso do livro didático, ou da cartilha, como ela chama.

A questão do letramento, que é a questão de você dar significado ao que você está ensinando, tipo assim, a gente recebe o livro, o livro didático, eu não trabalho o livro todo. Eu trabalho aquilo que eu acho que tem importância para o meu aluno, tipo assim, vamos trabalhar a palavra ornitorrinco, pra quê? Entendeu? Coisas desse tipo... (PROFESSORA VIVIANE, 2017)

Deve haver uma mudança na concepção de escola e esta deve oportunizar muito mais do que possibilidade de “adquirir” conhecimento, mas deve permitir que o aluno possa "viver ali e agora uma experiência de cidadania, de convivência, de formação de valores sociais" (MIRANDA, 2005, p.3), o que não pode significar falta de comprometimento com a aprendizagem, mas um reconhecimento de experiências e valores tão ricos, quando o conhecimento científico, que também deve fazer parte do ambiente escolar.

Para que haja mudança nessa concepção de escola, a reflexão sobre o conhecimento que é valorizado no currículo é primordial e há uma contribuição de Boaventura de Souza Santos nesse sentido, quando entendemos que o autor se baseia no reconhecimento da diversidade de conhecimento, não supervalorizando o conhecimento científico em detrimento de outras formas de construção do conhecimento, reconhecendo a pluralidade no que ele chama de ecologia dos saberes (SOUZA SANTOS, 2010, p.47).

(...) a ecologia de saberes é, basicamente, uma contra-epistemologia. O impulso básico que a faz emergir resulta de dois fatores. O primeiro é o novo surgimento político de povos e visões do mundo do outro lado da linha como parceiros da

---

<sup>17</sup> Entrevista concedida em 21/02/2017

resistência ao capitalismo global, isto é, a globalização contra hegemônica. (...) O segundo fator é uma proliferação sem precedentes de alternativas que, contudo, não podem ser agrupadas sob a alçada de uma única alternativa global. A globalização contra-hegemônica destaca-se pela ausência de uma tal alternativa no singular. A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo.

Entende-se que lógica da escola organizada por ciclos deve se contrapor à lógica presente em grande parte das escolas com organização curricular por séries, no qual a aquisição de conhecimento científico pode ser considerado o único objetivo da escolarização, sendo este soberano no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, único aceitável pela comunidade escolar, estando a aquisição de saberes, técnicas e valores em primeiro plano na organização curricular. Isso faz com que a criança não se reconheça no processo, precisando assim, deixar o seu conhecimento de lado, uma vez que este não é valorizado. É como se o aluno precisasse se “despir” de tudo o que ele traz quando entra na escola, pois lá vai “aprender” o que de fato tem importância. Na perspectiva dos Ciclos, o objetivo é que os alunos possam viver uma experiência diferente da escola seriada, uma experiência onde o aluno possa se beneficiar mais da escola, sendo a aquisição do conhecimento científico apenas mais uma das experiências concebidas pela escola.

Uma experiência em um passeio escolar, registrada no diário de campo no dia 14 de outubro de 2016, ajuda a pensar nesse sentido.

Levamos uma turma de 1º ano ao cinema. Para nós da Coordenação e para os professores que acompanharam a turma, o filme, que foi escolhido por nós, seria maravilhoso para as crianças e os conceitos trazidos pelo filme poderiam ser trabalhados em sala. Entretanto, para eles, em sua totalidade, foi maravilhoso entrar em um ônibus “de viagem”, ir a um Shopping, que fica a cerca de 10km da escola, e principalmente utilizar o banheiro do Shopping, lugar onde passamos a maior parte do tempo, pois todos queriam ir e voltar a todo momento e entendemos que alguns nunca tinham visto, por exemplo, uma descarga como a do Shopping ou um espelho tão grande, que permitisse que os enxergassem de forma tão perfeita. Tínhamos todo um projeto organizado, para ser trabalhado sobre o filme, mas nos demos conta de que tínhamos muito mais a trabalhar com a turma sobre descobertas que eles nos trariam e que qualquer atividade sobre o passeio só teria sentido se valorizasse o que eles viram de interessante e não apenas o filme, que ficou em último plano, apesar de terem ficado surpresos com uma “televisão” tão grande. (Diário de Campo, 14/10/2016)

Percebe-se a necessidade de a escola oferecer mais do que conteúdo ou conhecimento científico, mas de proporcionar outras experiências, de maneira que o sentido da escola seja muito mais do que “aquisição” de conteúdo escolar, aproximando do que nos diz Fetzner (2014, p.6) "Muito resumidamente, o sentido da escola seria colaborar para o

desenvolvimento de experiências sociais e aprendizagens que nos possibilitariam um saber diferente do qual nossa própria família já tem disponível"

A escola precisa promover muito mais do que acesso ao conhecimento científico, mas permitir que os alunos vivenciem experiências que vão muito além das descritas no livro didático. Estes precisam viver na escola outras experiências, que ultrapassam os conhecimentos do Português ou da Matemática, disciplinas obrigatórias no currículo, mas experiências de cidadania, vivências que contribuam para o desenvolvimento pessoal do aluno.

Entende-se que a implantação dos ciclos (de formação, de desenvolvimento ou de aprendizagem), propõe uma mudança no processo de se conceber a organização escolar, e ainda se percebe pouco desta mudança no município de São Gonçalo, onde a proposta apresenta uma progressão que não é continuada, mas, parcial, assim como os Ciclos que só atingem o primeiro segmento do Ensino Fundamental, permanecendo o segundo segmento seriado. E mesmo no primeiro segmento, que está organizado em Ciclos, ainda se percebem poucas mudanças significativas no cotidiano escolar, mantendo-se o currículo fragmentado, ainda estando muito preso a conteúdos e programas previamente prescritos.

Nos primeiros debates no município, para implementação da proposta, que ocorreram no ano de 1998, foram realizadas reuniões com as Orientadoras Pedagógicas, que ficariam responsáveis pela formação nas escolas. De acordo com a professora Viviane<sup>18</sup>:

a capacitação era dentro da escola mesmo. Os coordenadores participavam dos cursos, dos informes, das reuniões deles e traziam para a gente. E quando tinha algum curso, eu lembro, não era para todo mundo, a gente selecionava, escolhia alguém, essa pessoa ia e tinha que passar para gente esses informes e você sabe né, nunca é a mesma coisa quando é passado, se fosse passado. (PROFESSORA VIVIANE, 2017)

A professora Maria<sup>19</sup> pontuou ainda que alguns anos após a implantação (ela não soube precisar o ano) houve uma consulta às escolas sobre a organização em ciclos e a escola pesquisada optou pelo retorno da seriação, o que não ocorreu. A professora, que inicialmente se coloca contrária aos Ciclos, questiona a consulta, quando comenta sobre este assunto "Quando houve aquela reunião que era para a gente escolher se a gente queria ciclo ou seriação, a gente escolheu seriação, não foi? A nossa opinião não serviu de nada" (PROFESSORA MARIA, 2016)

---

<sup>18</sup> Entrevista concedida em 21/02/2017

<sup>19</sup> Entrevista concedida em 21/12/2016

Tais questionamentos reforçam a ideia de que ainda há a necessidade de se discutir, dentro da escola, as propostas de ciclos, que, de acordo com Macedo (2007, p. 36) "ganham novos sentidos quando são escritas nos currículos que nos acostumamos a chamar de formais, mas também quando são lidas por cada um de nós" e buscou-se, com a leitura de pesquisas já publicadas o entendimento de como o tema tem sido visto em outras redes, conforme apresentado a seguir, para entender em que momento, nas práticas, a proposta em São Gonçalo se aproxima da concepção de ciclos, e quais são as possibilidades de reorganização, para além dos "ciclos seriados", a partir do olhar docente.

### 1.3 DELINEANDO MELHOR O PROBLEMA: AS REVISÕES DE PESQUISAS NA TEMÁTICA

Para chegar ao problema, foi necessário iniciar uma pesquisa bibliográfica sobre os temas abordados, no caso deste estudo, currículo escolar e ciclos de aprendizagem. Nesta pesquisa foi possível identificar que os temas são atuais e para refletir sobre tais questões, realizou-se um levantamento dos estudos entre os anos de 2011 e 2015, publicados na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e SciELO (Scientific Electronic Library Online), Revista E-Curriculum e Revista Currículo sem Fronteiras, sendo utilizadas como palavras-chave: Organização Escolar em Ciclos; Ciclos de Aprendizagem; Currículo nas Escolas Organizadas em Ciclo.

O levantamento de artigos permitiu observar que há poucos trabalhos, relacionados ao tema, publicados dentro do período pesquisado, tendo sido selecionados sete artigos e cinco teses no total, sendo dois artigos da ANPEd, nos grupos de trabalho: G12 (Currículo) e G13 (Ensino Fundamental); dois da SciELO e três artigos publicados nas revistas: Currículo sem Fronteiras e pela Revista Científica E-Curriculum, ambas de publicação quadrimestral.

Nos artigos encontrados, que trazem a temática do currículo nas escolas organizadas em ciclo, Moura e Oliveira (2015) dialogam com alguns autores, dentre eles Sacristián (2000), chamando a atenção para a dimensão epistemológica do currículo, onde a seleção de conhecimento apresenta lugar de destaque nas decisões curriculares; Young (2011), que critica as políticas atuais, e direciona os esforços para a seleção e distribuição do conhecimento; Moreira (2012) defende que o currículo não deve desprezar a importância do

conhecimento disciplinar, mas deve considerar a diversidade cultural e Macedo (2012), que critica o fato de o currículo estar reduzido ao ensino.

As autoras se utilizam de pesquisa qualitativa, a partir de entrevistas com cinco professores, quatro mulheres e um homem, de uma escola em Cuiabá-MT. Os professores foram selecionados a partir de um questionário que tinha como critério o aceite em participar da pesquisa e o tempo de atuação na rede de ensino de Cuiabá. As autoras apontam, a partir dos dados coletados, que o conhecimento aparece "como algo dado, externo ao sujeito, legitimado pela ciência, hierarquizado, acima do senso comum e utilitário. Pode ser apropriado, acumulado, transferido e se cofunde com aprendizagem" (MOURA E OLIVEIRA, 2015, p. 7) e o currículo se reduz a conteúdos e capacidades.

No artigo apresentado por Aguiar (2013), que analisa as propostas curriculares, de acordo com referenciais freireanos, há a percepção de que deve haver uma mudança significativa no currículo escolar das escolas organizadas em ciclo, visando a construção de uma escola democrática, buscando a democratização do acesso e a qualidade do ensino. Para isso, deve haver uma reorganização do tempo da escola, dentro de uma concepção crítico-libertadora da educação. Nessa perspectiva, o currículo deve ser pensado pela comunidade escolar, rompendo com o técnico-linear e deve implicar numa reformulação do trabalho escolar.

Percebe-se em Moura e Oliveira (2015) e Aguiar (2013), um excelente diálogo com esta pesquisa, uma vez que trazem considerações sobre as relações entre currículo, conhecimento, conteúdo e ensino, concluindo que a análise da política de currículo nas escolas "cicladas" deve emergir dos conflitos entre tempo e conhecimento.

A pesquisa no SciELO foi realizada no mesmo período de tempo, entre os anos de 2011 e 2015 e encontro dois artigos que discutem os Ciclos de Aprendizagem e nenhum artigo relacionando os Ciclos ao Currículo, e mais uma vez chama atenção o número pequeno de artigos, pois o tema ainda parece bastante relevante no campo da educação, especialmente quando se parte do pressuposto de que a organização em ciclos é realidade em 21,3% das escolas no Brasil, de acordo com o CENSO<sup>20</sup> de 2013, tendo o sudeste a maior concentração

---

<sup>20</sup> "O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos de ensino,

de escolas nesta organização, 37,7% e a região norte a menor, onde 13,3% das escolas deixaram a organização seriada e as mudanças propostas para o ciclo não tem fundamento se não estiverem ligadas à uma mudança significativa no currículo praticado nessas escolas.

Os dois artigos encontrados fazem uma análise das propostas de Ciclo, tendo por base teoria das Representações Sociais, por meio de questionários preenchidos por professores de três redes municipais: Niterói e Rio de Janeiro, ambas no estado do Rio de Janeiro e Recife, em Pernambuco.

Machado e Santos (2015) utilizam-se da teoria das Representações Sociais para entender o conhecimento dos professores, relacionados à proposta de Ciclos em Niterói e em Recife, buscando compreender, desafios e lacunas da proposta, além dos fatores que promovam o sucesso escolar e os Ciclos na prática cotidiana. O artigo aponta que os professores conhecem a proposta de Ciclo, e indica que os mesmos tiveram acesso às informações sobre os princípios da organização em Ciclos e apontam para melhorias necessárias para garantir a sua efetivação. Colocam como dificuldade o quantitativo de alunos em sala de aula, média de 35 a 40 alunos, ausência de apoio pedagógico e falta de suporte. Como desafios e lacunas, destacam a falta de integração das famílias, ligando o fracasso escolar à ausência das famílias.

Dados similares foram observados nas entrevistas realizadas na presente pesquisa, nas quais cinco professoras entrevistadas sinalizam como dificuldade no trabalho desenvolvido, a falta de participação das famílias, na vida escolar das crianças, demonstrando pouca integração com a escola. Tal fato pode ser observado na reunião de pais, registrada no diário de Campo, no dia 16/11/2016, quando a professora Ana Clara citou aos pais o exemplo de um trabalho sobre verminose, que foi encaminhado como atividade de casa e, apenas quatro alunos o realizaram. De acordo com a professora, as atividades encaminhadas para casa nem sempre são realizadas e a mesma percebe pouco a presença dos pais na escola, o que pode ser percebido pela pouca quantidade de pais que estiveram presentes na reunião, totalizando seis, para uma turma de trinta alunos.

Os dados encontrados nos artigos se assemelham ao que se vê em Naiff & Naiff (2013), que também se utilizaram da teoria das Representações Sociais para identificar o posicionamento dos professores em relação a Organização Escolar em Ciclos nos municípios

---

turmas, alunos, profissionais escolares em sala de aula, movimento e rendimento escolar.” Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em 27/11/2016.

de Niterói e Rio de Janeiro, por meio de questionário, preenchido por 168 professores dos dois municípios. O resultado apontou para um posicionamento contrário à Organização Escolar em Ciclos. Nota-se um posicionamento parecido, com as professoras entrevistadas nesta pesquisa, que, se colocam contra a proposta de Ciclos no município, e contrárias a organização em Ciclos. Quando questionadas, as cinco entrevistadas dizem preferir trabalhar na com a seriação e demonstram-se totalmente contrárias ao trabalho com os Ciclos.

Entretanto, pode-se observar nas entrevistas que três das cinco entrevistadas destacam que desenvolvem melhor o trabalho na organização em ciclos, apontam a questão do respeito ao tempo de aprendizagem como ponto importante na relação da aprendizagem, o que parece um tanto contraditório, uma vez que dizem não perceber nenhum ponto positivo dos Ciclos, quando perguntadas diretamente. Tal fato pode apontar que não há uma avaliação entre os profissionais quanto aos pontos positivos e negativos dos Ciclos, mas uma opinião já formada, uma vez que veem a não reprovação como problema e utilizam sempre esse argumento quando questionadas diretamente sobre os Ciclos.

Na revista E-Curriculum foram encontrados dois artigos relacionados ao currículo nas escolas organizadas em ciclo, no primeiro artigo, Mainardes (2011) traz importante contribuição no que diz respeito ao tema: reestruturação curricular, nos apresentando dois grupos: um onde há uma reestruturação radical do currículo, por meio do rompimento das concepções tradicionais de currículo, trazendo como exemplo a Escola Cidadã (Porto Alegre) e a Escola Plural (Belo Horizonte). No segundo grupo apresentado, as mudanças propostas no currículo são menos radicais, onde a organização disciplinar é mantida.

Esse segundo modelo, no qual "o processo de reestruturação curricular restringe-se à definição de conteúdos ou objetivos para cada ciclo ou cada ano dos ciclos, muitas vezes associados à formas de registro da avaliação da aprendizagem (MAINARDES, 2011, p. 8), assemelha-se ao modelo que se observa na rede de São Gonçalo, onde a proposta de Ciclo de Aprendizagem não reflete grandes mudanças na estruturação curricular, mas em uma reestruturação dos conteúdos em anos escolares.

Encontrou-se na revista Currículo sem Fronteiras um artigo também relevante para o tema. Escrito por Cunha (2014), o artigo traz dados da pesquisa realizada no município de Niterói, onde a autora analisa a trajetória de catorze anos da implantação de ciclos no município, por pesquisa qualitativa, utilizando basicamente análise documental dos textos oficiais, formulados por três gestões. A autora nos apresenta o conceito de organização da escolaridade em ciclos como:

...um projeto de educação que permite denunciar mecanismos de reprodução social desigual, na medida em que dispõe de princípios educacionais mais burocráticos, revelados por uma nova lógica de organização dos conteúdos curriculares; formas de transmissão e demarcação do espaço e tempo da escola... (p. 75)

A pesquisa no banco de teses da Capes, resultou em quatro teses e/ou dissertações, escritas por Brandini, Santos, Aniceto e Aguiar, todas publicadas no ano de 2011. A partir de um estudo de caso, Brandini (2011) analisa uma escola estadual no município de Juara-MT e procura compreender, como uma escola da rede estadual reinterpreta, organiza e desenvolve a política pedagógica de Ciclos. No trajeto da pesquisa, a autora trabalha com autores como Mainardes ((2006, 2007, 2009), Krug (2001, 2007, 2008) e Freitas (2003, 2004), que ajudam a compreender a política de ciclos e autores como Sacristan (1995), Santomé (1995) e McLaren (1995), para compreender a organização curricular.

A pesquisa é realizada com professores, um diretor, um coordenador pedagógico, um secretário escolar e pais de alunos e conclui que a concepção de Ciclo de Formação não está clara, e o currículo escolar ainda é disciplinado e fragmentado. A autora destaca ainda aspectos que facilitaram a implementação dos ciclos, como a flexibilidade do tempo escolar e o ensino globalizado.

Também na rede estadual de Mato Grosso, a pesquisa de Santos (2011), busca compreender o processo da política de ciclo, a partir de pesquisa qualitativa realizada em duas escolas. A pesquisa é realizada a partir de questionário, respondido por professores que atuam no segundo ciclo e tem como base teórica autores como Freitas (2000), Arroyo (2001) e Fernandes (2002), com o objetivo contribuir para compreensão de alternativas de política de currículo no contexto da prática em escolas organizadas em ciclo.

Aniceto (2011) realiza estudo na rede municipal de Recife-PE e se utiliza da Teoria das Representações Sociais para pesquisar o Ciclo de Aprendizagem. De acordo com a autora, foram entrevistados doze profissionais e observada a prática de três professoras. O resultado aponta para quatro questões, que se assemelham ao encontrado na presente pesquisa: imposição da proposta à rede; ênfase na não retenção dos alunos; renúncia dos ciclos em favor da seriação; ausência das famílias. Tais destaques assemelham-se ao encontrado nesta pesquisa e também se aproximam de outros estudos, destacados anteriormente, como o de Machado e Santos (2015).

A autora destaca ainda que o estudo lhe permitiu identificar professores que trabalham o conteúdo de forma mais articulada e aqueles que continuam selecionando e planejando de forma mais isolada e conclui sinalizando para a necessidade de promover mudanças na

formação inicial e continuada de docentes de modo a promover mudanças nas representações sociais e nas práticas docentes, além de melhoria nas condições de trabalho, valorização profissional e participação dos professores no processo de reforma educacional, de forma a promover o sucesso na aprendizagem dos alunos.

Aguiar (2011) analisa a proposta curricular da rede municipal de Diadema, no Estado de São Paulo, de acordo com referenciais freireanos. A metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa qualitativa, tendo sido realizadas entrevistas, além de observação, análise de documentos e consulta ao banco de dissertação e teses. Como resultado de pesquisa, a autora cita a necessidade de flexibilização curricular, no bojo de uma pedagogia crítico-emancipatória freireana, como condição fundamental para a construção de uma escola pública, popular e democrática.

O levantamento dos estudos, proposto neste capítulo, permitiu identificar que as pesquisas apontam para resultados similares, que se aproxima dos dados encontrados na presente pesquisa, a serem tratados nos capítulos seguintes, além de apontar para a necessidade de se discutir mais sobre os aspectos teóricos dos Ciclos.

## 2. CICLOS ESCOLARES: BREVE HISTÓRICO E COMPREENSÃO LEGAL

Este capítulo busca identificar experiências educacionais não seriadas, tendo por referência os Ciclos Escolares e apresentar como esta organização se desenvolve em São Gonçalo. Destaca-se a concepção de ciclos, como propôs Fetzner (2007, p.56).

Os ciclos, basicamente, propõe a superação do agrupamento proposto pela escola seriada, agrupamentos que se baseavam no conhecimento anterior adquirido. Neste sentido, a opção por agrupamentos não seriados gera a necessidade de providências para atender aqueles que são considerados pela escola defasados de aprendizagens e se oportunize, a todos, o avanço contínuo com atendimento as suas diferenças. (FETZNER, 2007, p.56).

Identificamos as primeiras propostas de organização curricular, que fugisse do modelo tradicional, no Brasil, a partir do final da década de 50. Fetzner (2010, p. 29) destaca a Reforma do Ensino Primário, no Rio Grande do Sul em 1958, a Organização dos Níveis em Pernambuco, em 1968 e os Avanços Progressivos em Santa Catarina, com início em 1970 e o Bloco Único no Rio de Janeiro e em São Paulo, como propostas que tentavam se desvincular de um modelo tradicional de educação. Em meados dos anos 80, surge o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), na rede estadual de São Paulo, que reunia os dois anos iniciais, eliminando a reprovação entre o 1º e o 2º ano de escolaridade. Barreto & Mitrulis (1999), apontam que, os ciclos têm seus pressupostos defendidos desde a década de 20, "com a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência", mas é a partir dos anos 90, do século passado, que as discussões sobre ciclos aparecem de maneira mais acentuada, se identificando muitas redes, em todo o Brasil, modificando a forma de organização curricular.

Apesar dessas discussões sobre Ciclos se tornarem mais evidentes a partir dos anos 90, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação (9394/96), por meio do artigo o Artigo 23, apresenta de maneira clara a possibilidade de organização por Ciclos, legislações anteriores já consideravam a possibilidade de organizações não seriadas.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar

A primeira LDB, 4024, publicada em 20 de dezembro de 1961, apontava para a possibilidade de organização curricular com período próprio.

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal. (BRASIL, 1961, s/p)

Publicada dez anos depois, a LDB 5692/71, também trazia a ideia de organização não seriada, em seu artigo 14, o qual aponta para a possibilidade de ocorrerem avanços progressivos, apesar de ainda não deixar tão claro quanto a atual LDB, que remete diretamente à possibilidade de organização da Educação Básica aos Ciclos.

Art. 14 § 4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios 'que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento. (BRASIL, 1971)

A partir daí, várias são as denominações para os ciclos, de acordo com a proposta apresentada, e, segundo Fetzner (2007):

Os conceitos de ciclos hoje podem ser compreendidos, no mínimo, em três perspectivas diferentes que, tendo em comum o rompimento com a série, propõe agrupamentos ora por idade (definidos neste artigo como Ciclos de Formação), ora por conteúdo anterior adquirido (definidos como Ciclos de Aprendizagem) e ora pela conjugação dos dois fatores. Em comum, as três perspectivas de ciclos apresentam a proposta de rompimento com a possibilidade de reprovação das alunas e alunos ano a ano. (FETZNER, 2007, p.56)

De acordo com Barreto e Souza (2005), os ciclos estão diretamente ligados ao rompimento com a organização por séries anuais, de forma que aos alunos seja assegurada o direito à permanência, aliado a um ensino de qualidade (BARRETO e SOUZA, 2005) e acrescentam que

compreendem alternativas de organização do ensino básico, que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem, e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de qualidade. (p. 270)

A escola organizada em ciclos busca-se contrapor à seriada, modelo pela qual a educação brasileira tem sido organizada historicamente, contrariando a lógica imposta por esta última, cujos os conteúdos são organizados em blocos por ano letivo e devem ser assimilados ao longo de cada ano, ou série.

As séries, noção inspirada na divisão do trabalho à época da Revolução Industrial para otimização do tempo, consistem em oferecer para um grande número de pessoas um mesmo ensino. Sob o domínio do tempo físico, impondo-se aos processos e às rotinas educacionais, dividem-se os conhecimentos em séries e algumas séries em disciplinas; a atividade escolar constitui-se em repassar conhecimentos seriados a uma massa de alunos em um tempo definido pelo ano civil. (FETZNER, 2007, p. 54)

Uma criança está em uma série e não em outra pelo conteúdo que ela teria adquirido (FETZNER, 2009), relacionando, neste caso, o conhecimento adquirido ao momento de escolaridade do aluno.

Em síntese: o modelo de organização escolar predominante no ensino fundamental, a organização seriada, prevê que as séries sejam formadas por um conteúdo que, diferente para cada série, seja ministrado em um mesmo tempo para todos os alunos. Ao propor isso, organizam-se um tempo padrão, currículos universais, avaliações padronizadas e uma didática que traduz o ensino como o ministrar de conteúdos, pelo professor, pela professora, para o conjunto dos alunos. (FETZNER, 2009, p. 52)

Ou seja, o que faz uma série ser diferente de outra é o conteúdo determinado para ser ensinado e o que determina que uma criança esteja em uma série ou outra, também é determinado pelo conteúdo (KRUG, 2013, p.26). No modelo seriado, que de acordo com Jacomini (2009, p.4) "respondeu de maneira satisfatória ou parcialmente satisfatória à concepção de educação como privilégio", o objetivo é de que ao final do ano letivo, sejam indicados aqueles que se mantêm juntos, por terem alcançado de forma mais homogênea os objetivos; aqueles que destoam, são separados do grupo e passam a "pertencer" a outro grupo, ou série, para o qual o seu conhecimento foi "medido" como mais próximo, repetindo a série, para que, conseqüentemente, todo o conteúdo seja repetido para este aluno no ano seguinte. Tudo isso medido por um modelo de avaliação que classifica, identifica e separando "os que sabem" e os que "não sabem".

Nesse caso, vemos como eixo a transmissão ou assimilação dos conteúdos propostos, sendo os alunos submetidos a um mesmo tempo de aprendizagem, busca-se o mesmo resultado, ou seja, que a aprendizagem se dê de forma homogênea, Freitas (2004) também faz considerações quanto ao tempo de aprendizagem, nos sinalizando da necessidade de diversificá-lo; "se diferentes ritmos dos alunos são submetidos a um único tempo de aprendizagem, produzimos desempenhos diferentes. Para se unificar desempenhos (nível elevado de domínio para todos) é necessário diversificar o tempo de aprendizagem" (FREITAS, 2004, p.19).

Duas das propostas de Ciclo ficaram mais evidenciadas, uma delas é a dos Ciclos de Formação, definido por Krug (2001, p.17) como uma nova concepção de escola para o Ensino Fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito à cidadania. Este conceito foi adotado no município de Porto Alegre pela Escola Cidadã, em 1997, e tinha como base o agrupamento por idade aproximada, durante nove anos de Ensino Fundamental. Neste modelo, ocorre uma ruptura com a reprovação, que deixa de ser praticada por todo o Ensino Fundamental.

Os ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o Ensino Fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam coletivos por Ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no Ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente. (KRUG, 2001, p.17).

Outra proposta é a dos Ciclos de Aprendizagem, onde, de acordo com Krug (2013, p.28), a ideia de organizar a escola em ciclos era de indicar um conjunto de conteúdos a serem desenvolvidos a cada dois anos, estes eram citados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de 1996 e se assemelham ao modelo de organização escolar presente no município de São Gonçalo, no qual o 1º segmento do Ensino Fundamental está organizado em dois ciclos.

Krug (2007) distingue o conceito de Ciclos de Aprendizagem e de Formação, apontando que os dois tem em comum o rompimento com a seriação e os diferencia pela forma de agrupamento, uma vez que no Ciclo de Formação, o agrupamento é feito por idade, já nos Ciclos de Aprendizagem, o agrupamento tem relação com o conteúdo anterior adquirido, e vemos em São Gonçalo ainda bem presente esta forma de agrupamento, na qual é determinante o conteúdo anterior. O breve histórico dos Ciclos no município, que será apresentado a seguir, ajuda a esclarecer como esta organização se dá na Rede.

## 2.1 CICLOS EM SÃO GONÇALO

Os primeiros debates, na Secretaria de Educação do Município, quanto à implementação dos Ciclos no município de São Gonçalo, iniciaram em 1997/1998, no governo do então prefeito Edson Ezequiel, do PDT, com o objetivo de discutir uma nova proposta que reorganizasse o ensino da rede, partindo do pressuposto de que a organização escolar em ciclos favorecia o ritmo de aprendizagem dos alunos e traria grande contribuição

para a diminuição das taxas de evasão escolar, diminuindo o índice de distorção idade/série, além de contribuir com a democratização da educação, como nos diz Barretto e Sousa (2005, p.4)

Nas propostas de ciclos, o compromisso com a democratização do ensino, tal como anunciado, vai além da busca de regularização do fluxo escolar, ao incorporar dimensões e novo entendimento a respeito da natureza e dos modos de conhecer, de ensinar e de aprender.

O município modifica então a forma de organização curricular nas escolas da rede por meio da Portaria nº 01/99 da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMED), publicada em 15/01/1999, que estabeleceu as normas para o ensino da Rede Pública Municipal. A Portaria foi assinada pelo então Secretário Municipal de Educação e Cultura, Wagner Ribeiro Laranjeira e, de acordo com o documento, a mudança tinha a intenção de adequar o Ensino Fundamental municipal à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 20 de dezembro de 1996, buscando melhoria na qualidade do ensino.

Com a publicação da Portaria, algumas mudanças se fizeram necessárias para adequar o Ensino Fundamental, que passou de oito para nove anos, incluindo a antiga Classe de Alfabetização (CA) ao Ensino Fundamental, atendendo a crianças dos seis aos quinze anos de idade, sendo dividido em dois segmentos, tendo o primeiro segmento a duração de cinco anos, dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo agruparia o primeiro e segundo ano de escolaridade e o segundo ciclo os três anos seguintes. O documento aponta como objetivo dos ciclos, "a adaptação, a iniciação, o aprofundamento e a sistematização do processo alfabetizador."<sup>21</sup>

A Portaria, 01/1999, orienta, para alunos matriculados a partir daquele ano, o agrupamento de acordo com a idade e o desenvolvimento global do aluno, que deve considerar suas vivências, experiências, socialização, ritmo de aprendizagem e habilidades escolares próximas e, como forma de reagrupamento; por outro lado, para os alunos já matriculados nas classes de 1ª a 4ª série, a orientação era de que fosse feita uma avaliação para encaminhamento à etapa do ciclo "adequada ao seu desenvolvimento bio-psico-social"<sup>22</sup>. A referência ao agrupamento por idade aparece apenas para alunos com mais de 10 anos, que não estivessem aptos a cursar o 2º ciclo, e deveriam ser matriculados em turmas de programa diferenciado que os permitissem cursar os dois ciclos em dois anos. A organização nos aponta um caminho diferente dos Ciclos de Formação, que, como se vê em Krug (2001), propõe o agrupamento, considerando a idade, sendo "as crianças e adolescentes reunidos pelas suas

---

<sup>21</sup> Portaria 01/1999, publicada no Diário Oficial do Município em 15/01/1999.

<sup>22</sup> Disponível na Portaria 01/1999, publicada no Diário Oficial do Município em 15/01/1999.

fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos)" (p.17), o que aproxima a proposta aos Ciclos de Aprendizagem.

De acordo com a Portaria, o segundo segmento permaneceria organizado em séries anuais, até que, gradativamente, também passaria a se organizar em ciclos, o que até hoje não ocorreu. De acordo com os dados de pesquisa, não houve consulta às escolas quanto à modificação da organização curricular, apenas um comunicado, enviado em janeiro de 1999, informando que a partir daquele ano letivo, as escolas trabalhariam com a nova forma de organização. As professoras pesquisadas apontaram um descontentamento em simplesmente acatar a uma decisão, sem que houvesse consulta aos profissionais da rede, sendo recorrente em seus depoimentos, que foi uma decisão que veio de “cima para baixo”, o que dá sinais de que a consequência pode ser a pouca aceitação por parte das educadoras. A professora Viviane nos aponta a implantação, como uma proposta imposta, sem que as professoras pudessem opinar.

Quando iniciou essa proposta do ciclo, que eu não me recordo quanto foi o ano, de muitos cursos, muita capacitação, de muita coisa chegando na escola, para os pedagogos, os coordenadores, estarem nos informando, nos atualizando, mas assim, não chegou uma opção, chegou a proposta para a gente utilizar.

A Rede já estava organizada em Ciclos, quando em 2005, em função da municipalização de oito escolas estaduais, foi publicada a Portaria 04/05, para regulamentar a reestruturação dos ciclos, atendendo à necessidade de reorganização do sistema, apenas nessas oito unidades escolares. A Portaria permitia a retenção de alunos matriculados nas unidades, que cursariam em 2006 a 1ª etapa do 2º ciclo, com base em uma avaliação feita pela equipe técnico-pedagógica, que identificaria se os objetivos propostos para o 1º ciclo teriam sido alcançados pelo aluno.

Além das Portarias há outros documentos que orientam quanto à organização das escolas da rede municipal: O Regimento Escolar Básico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo<sup>23</sup>, publicado em 2004, a Matriz Curricular, publicada em 2007 e o Plano Municipal de Educação (PME), tendo sido o atual publicado em 2015.

Em 2011, é proposta nova mudança na organização dos anos escolares e nova Portaria é publicada, com o intuito de reorganizar os ciclos no município, para o ano de 2012, que passa a agrupar os três primeiros anos do ensino fundamental no 1º ciclo, que recebe alunos a partir dos 6 anos de idade, e os dois anos seguintes no 2º ciclo, proposta que está vigorando

---

<sup>23</sup> Em dezembro de 2016, a Portaria 66/2016 instituiu o REGIMENTO ÚNICO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO GONÇALO, porém, em janeiro de 2017, com a chegada do novo governo, o documento foi revogado, voltando a valer o publicado em 2004.

até os dias atuais. De acordo com o documento, a reorganização visa adequar o Ensino Fundamental do município às Resoluções 004/2007 e 007/2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Quadro 3: Comparativo de Portaria de Implantação e Reorganização dos ciclos no município.

Portaria 01/99		Portaria 016/11	
1º Ciclo	1º ano de escolaridade 2º ano de escolaridade	1º Ciclo	1º ano de escolaridade 2º ano de escolaridade 3º ano de escolaridade
2º ciclo	3º ano de escolaridade 4º ano de escolaridade 5º ano de escolaridade	2º ciclo	4º ano de escolaridade 5º ano de escolaridade

Fonte: dados da pesquisa

A Portaria propõe que os professores adotem formas de trabalho diferenciadas, o que remete a Freitas (2004, p. 24), que aponta que "se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos," mas ainda se vê na escola um trabalho muito apegado ao modelo de escola tradicional, ou seja, ainda vemos presente uma lógica que a escola organizada em Ciclo deve se contrapor (Freitas, 2004). Tal fato pode ser evidenciado já no início da pesquisa, pois ainda há poucas mudanças na forma de trabalho, que ainda preserva muito do modelo tradicional, no qual inclui-se, por exemplo, que a tabuada seja decorada, expondo-a na parede de algumas salas de aula ou no que diz respeito à forma de avaliação, que, na ausência de notas, utiliza-se outras formas de classificar, por exemplo, criando quadros cujo desempenho do aluno é registrado por meio de "estrelinhas" ou cores, que apontem para bom, médio ou ruim performance.

Na Rede pesquisada, São Gonçalo, o "conteúdo adquirido" pelo aluno é mensurado a partir de observação e acompanhamento dos professores, ao longo dos bimestres letivo, registrados no Relatório, como é conhecido na escola, ou no Registro de Desenvolvimento Individual do Aluno, nome oficial. Nestes relatórios são registrados os "Aspectos Sócio-Afetivos" do aluno e os "Aspectos Psicomotores", por meio de uma marcação, onde o professor os avalia como "Constantemente", "Parcialmente" ou "Difícilmente", conforme

modelo a seguir, registrado na avaliação de um aluno do 3º ano, cuja identificação foi preservada, preenchida pela professora *Ana Clara*, ao final do ano letivo, 23 de dezembro de 2016. A se tomar pelo registro escrito da avaliação, pode-se questionar, o que representou a escola ou o que ela fez por essa criança em um ano de trabalho? Será que de fato essa criança não aprendeu nada com a escola? Será que é o registro que não está facilitando que se coloque as aprendizagens do aluno e o trabalho exposto de uma forma mais positiva?

Figura 9: Registro de Desenvolvimento Individual do Aluno

ASPECTOS SÓCIO-AFETIVOS	BIMESTRE			
	1º	2º	3º	4º
Convive harmoniosamente com a comunidade escolar (professor, colegas e demais funcionários da escola).	D	D	D	D
Interage bem com os/as colegas e o/a professor/a durante o desenvolvimento de atividades.	D	D	D	D
Realiza as atividades de casa (estudos, pesquisas, leituras etc.).	P	P	P	P
Realiza atividades, procurando vencer os desafios propostos.	P	P	P	P
Mantém atenção no trabalho.	P	P	P	P
Cuida dos materiais (livros didáticos, cadernos, livros etc.).	P	P	P	P
Compartilha com os/as colegas materiais de uso individual e coletivo.	P	P	P	P
Contribui com discussões / materiais de pesquisa para a construção do conhecimento do grupo.	P	P	P	P
Demonstra atitude curiosa e investigativa na construção de conhecimentos.	P	P	P	P
Apresenta clareza na expressão global.	P	P	P	P
Solicita ajuda dos/as colegas e/ou do/a professor/a quando encontra dificuldade.	P	P	P	P
Compreende e cumpre as regras combinadas com o grupo.	P	P	P	P
Compreende a necessidade do cuidado consigo mesmo.	P	P	P	P
Resolve seus conflitos, quando contrariado, sem recorrer ao/a professor/a.	P	P	P	P
Utiliza o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.	P	P	P	P
Demonstra liderança perante o grupo.	P	P	P	P
Demonstra atitudes de conservação dos espaços escolares.	P	P	P	P
Tem acompanhamento de trabalhos em casa.	D	D	D	D

ASPECTOS PSICOMOTORES	BIMESTRE			
	1º	2º	3º	4º
Tem coordenação motora global.	C	C	C	C
Localiza-se no espaço (esquerda, direita, frente, etc).	C	C	C	C
Localiza-se no tempo.	C	C	C	C
Desloca-se em diferentes espaços, estabelecendo relações espaciais.	C	C	C	C

LEGENDA		
C – CONSTANTEMENTE	P – PARCIALMENTE	D – DIFICILMENTE

Fonte: dados da pesquisa

Pela imagem é possível perceber o direcionamento para um agrupamento tendo por base o conhecimento anterior adquirido, quando se realiza a matrícula de um aluno que não traz comprovação de escolarização anterior. Nesse caso, é realizada uma avaliação, o que é chamada na escola de “provinha de classificação”, para que, a partir dos conhecimentos observados nesta prova, que é elaborada pela Coordenação, possa ser identificado o ano em que o aluno será matriculado, não sendo nesse caso, considerada a idade, mas a etapa a que corresponde o conteúdo que o aluno irá “acompanhar”. Esses conteúdos são determinados pela Matriz Curricular, documento publicado pela SEMED em 2007, no qual estão relacionados conteúdos e objetivos para cada ano de escolaridade. Este documento é adaptado na escola, com o que chamam de Plano de Curso.

Observa-se ainda a promoção ou não, por conteúdo, quando se vê os relatórios a

seguir, de dois alunos do 3º ano de escolaridade, referentes ao ano letivo de 2016. Um dos alunos foi considerado apto e outro não apto<sup>24</sup>, a cursar a etapa seguinte, que corresponde ao 4º ano de escolaridade, ou 1ª etapa do 2º ciclo. Os alunos eram da mesma turma no ano de 2016 e têm trajetórias diferentes na escola. O aluno que ficou retido tem 10 anos de idade, e será a terceira vez que cursará o 3º ano de escolaridade, já que foi retido em anos anteriores, tendo como um dos motivos de reprovação "as muitas dificuldades na assimilação e realização de conteúdos"<sup>25</sup>.

Figura 10: Registro de Desenvolvimento Individual de aluno considerado “não apto”

3º Bimestre	<p>Di os títulos propostos, porém apresenta alguma insegurança para interpretações.</p> <p>Apresenta certas dificuldades ortográficas ao redigir pequenos textos.</p> <p>Soluciona com alguma insegurança as operações matemáticas envolvendo subtração, multiplicação e divisão.</p> <p>Recorreu parcialmente os objetivos propostos em Ciências, geografia e história.</p>
Data:	/ /
Assinatura do Responsável:	
4º Bimestre	<p>Durante o ano letivo o aluno apresentou muitas dificuldades na assimilação e realização dos conteúdos de leitura, interpretação, produção textual, ortografia, na resolução de cálculos, problemas envolvendo as operações fundamentais.</p> <p>Não conseguindo adquirir as habilidades previstas.</p> <p>Necessita permanecer na etapa em que se encontra, não apto a cursar a próxima etapa.</p>

Fonte: dados da pesquisa

Já o aluno que foi considerado apto, tem 8 anos e seguirá para o 4º ano de escolaridade, ou 1ª etapa do 2º ciclo, pois "atingiu os objetivos propostos"<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> Dentro de um mesmo Ciclo, o aluno só pode ser reprovado por frequência, a reprovação por conteúdo só é permitida ao final de cada um dos dois ciclos.

<sup>25</sup> Trecho do relatório de desenvolvimento do aluno.

<sup>26</sup> Os objetivos propostos são baseados na Matriz Curricular do Município, e, no caso do 1º Ciclo diretamente ligados à leitura e escrita, no caso de Língua Portuguesa e na compreensão das 4 operações, no caso de Matemática.

Figura 11: Registro de Desenvolvimento Individual de aluno considerado “apto”

mestre	O aluno lê e interpreta adequadamente os textos propostos.
propostas	Realiza pequenos textos de frases curtas com coerência e clareza de ideias, cometendo poucos erros ortográficos em sua escrita. Estabelece relação entre quantidade e número, realiza cálculos compreendendo adição, subtração e multiplicação. Identifica e aplica os hábitos de higiene.
Data:	/ /
Assinatura do Responsável:	
4º Bimestre	Durante o ano letivo demonstrou esforço e empenho para alcançar as habilidades previstas. Apresentou bom rendimento e atingiu os objetivos propostos. Lê, interpreta e escreve de acordo com as normas ortográficas. Realiza cálculos matemáticos e situações-problemas envolvendo as 4 operações e desenvolveu bem os conteúdos trabalhados em história, geografia e ciências. Portanto está apto a cursar a etapa seguinte.

Fonte: dados da pesquisa

Nesse caso, o que se nota é que se não houver uma mudança significativa no currículo e nas práticas educacionais desenvolvidas na escola, os Ciclos de Aprendizagem podem muito se aproximar da organização seriada, como se tem visto a rede pesquisada, que tem os Ciclos implantados desde 1999, mas mantém práticas bem próximas da organização seriada.

A professora Viviane <sup>27</sup> dá outro exemplo de mudanças necessárias, no trabalho em Ciclo, entendendo que ainda é necessário que todos os envolvidos estejam de fato dispostos a pensar nessas *diferentes formas de ensinar* que Freitas (2004) nos aponta e que de fato haja uma modificação no currículo, que inclui a necessidade de articulação entre os professores e a continuidade do trabalho dentro do Ciclo, o que ainda não ocorre na escola.

Eu achei que ficou uma coisa muito solta e uma coisa que assim, nem todo mundo abraçou, porque o ciclo acontece assim, se você pega uma turma e acompanha essa turma, você vai fazendo um trabalho contínuo, não é isso? Agora se isso não acontece, porque nem todas as escolas isso foi assim, ficou a critério, tem escola que professor escolhe turma, que não quer mudar de turma e aí, a proposta veio e ficou mais no papel, entende? Ficou fragmentado. O que falta, em relação ao ciclo é a própria questão da articulação dos professores, porque se você não tem uma equipe que é coesa o ciclo não dá certo. Porque, eu terminei no “Z” aí quando chega lá no ano que vem, o professor do 2º ano tem que dar uma revisão, ver como é que está a turma e continuar, aí não, já quer dar o conteúdo que antigamente na seriação era do

<sup>27</sup> Entrevista concedida em 21/02/2017.

2º ano e aí não sabe se a criança sabe ler, não sabe se a criança já está com a maturidade para isso e se não tiver, ele diz que não é trabalho dele voltar. Então não tem coesão, não tem articulação, então não dá certo por isso. (2017, PROFESSORA VIVIANE)

Já professora Monique<sup>28</sup>, nos sinaliza, em um de seus depoimentos, quando diz: "vi as coisas darem certo, mas eu não sei se o que a gente faz é o certo. Às vezes a gente acerta por sorte." (PROFESSORA MONIQUE, 2017) que, na própria escola, ainda precisam haver discussões sobre o conceito de Ciclo e de Currículo, para que vejam os trabalhos que já realizam como válido, uma vez que parece que, quando o trabalho foge do que elas entendem ser o correto, ou seja, elas têm o modelo de educação tradicional como o certo e se veem perdidas no currículo proposto pelos Ciclos, onde há muitas outras possibilidades.

Revisando as bibliografias, que trazem embasamento sobre os fundamentos dos Ciclos, percebe-se que as mudanças precisam ir muito além da forma com que os alunos serão agrupados, é muito mais complexo, de acordo com Mainardes (2011, p.4) há a necessidade de uma reestruturação do currículo, das metodologias, da avaliação, das condições de trabalho dos docentes, da gestão, do processo de formação, da infraestrutura e não apenas do sistema de organização escolar e promoção dos alunos. Para Barreto e Sousa, (2004, p.3)

têm a ver com a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade.

Portanto, é necessário mais do que isso, é necessário que haja mudança no sentido da escola. Os Ciclos Escolares, englobando aqui as nomenclaturas para os ciclos (de Aprendizagem, de Formação, de Desenvolvimento, entre outros), tem a ver com a mudança no tempo escolar, o que está diretamente ligado à forma com que o currículo é concebido, além de ter o propósito de garantir o direito à educação e de permanência na escola.

Mas nota-se que não basta dar ao aluno todo tempo necessário: é preciso que ele tenha ajuda igualmente diferenciada para aprender (materiais diversificado, ajuda pontual durante o processo de aprendizagem), de forma que esse tempo adicional necessário possa ser suportável pela escola e para o próprio aluno em sua aprendizagem". (FREITAS, 2004, p. 20)

Desta forma, é importante o entendimento sobre a organização da escola e sobre a maneira que o currículo se apresenta como uma das questões centrais na superação do modelo seriado de escola discutindo políticas e práticas encontradas, questionando o que é entendido

---

<sup>28</sup> Entrevista concedida em 21/02/2017.

por organização escolar em ciclos e considerando a necessidade de democratização da escola e do conhecimento escolar, "o currículo apresenta-se como uma das questões centrais na superação do modelo seriado de escola". (KRUG, 2014,p.5).

Deve haver uma mudança significativa no currículo escolar das escolas organizadas em ciclo, visando a construção de uma escola democrática, buscando a democratização do acesso e a qualidade do ensino. Para isso, deve haver uma reorganização do tempo da escola, dentro de uma concepção crítico-libertadora da educação, como proposto por Paulo Freire. Nessa perspectiva, o currículo precisa ser pensado pela comunidade escolar, rompendo com o técnico-linear e deve implicar numa reformulação do trabalho escolar (AGUIAR, 2013)

O currículo em ciclos, numa concepção crítica de construção do conhecimento, deve estimular o aluno a criar, a perguntar, a criticar, a ser curioso, a construir e reconstruir conhecimentos, a conviver com os diferentes, a pensar certo e a ler o mundo. (AGUIAR, 2013, p.14).

Entretanto, ainda se vê no município de São Gonçalo, apesar de os ciclos terem sido implantados desde 1999, poucas mudanças efetivas na reformulação do trabalho escolar e a assimilação de conteúdos propostos como eixo do trabalho escolar, como nos diz Krug (2014, p.7) "Embora os ciclos pretendam propor formas não seriadas de organização da escola, algumas políticas educacionais os tratam como um misto entre agrupamento etário e conteúdos a serem adquiridos." Tal fato tem sido observado ao longo desta pesquisa, onde se consegue identificar o "misto" apontado por Krug, uma vez que há grande preocupação com os conteúdos a serem "transmitidos" e ainda se vê uma preocupação em apontar formas de classificação na avaliação,

Para que haja uma mudança significativa é necessário fazer escola de outro jeito, onde se supere a dicotomia entre o ensinar-aprender, teoria-prática, saber popular-saber científico, entre os que pensam e o que executam a educação e mais ainda, é necessário horizontalizar as relações de poder existentes no processo educativo, assim nos aponta Aguiar (2013), referindo-se ao município de Diadema, município do interior de São Paulo. Essa mudança no "fazer escola de outro jeito" faz-se necessária para que o processo educativo possa de fato se contrapor à lógica da escola seriada e promover uma mudança que possibilite uma efetiva democratização do ensino.

Desta forma, a presente pesquisa busca entender a relação dos ciclos com as práticas educacionais, e para isso, acredita que seja necessário entender qual é o papel do currículo nesta organização, pois modificações nas práticas educativas propostas na organização ciclada

estão diretamente ligadas à concepção de currículo presente na escola. Há com os ciclos uma necessidade de se repensar a escola e as práticas existentes nela e no capítulo a seguir, se buscará compreender a maneira com que o currículo se apresenta no município de São Gonçalo, iniciando por um entendimento sobre as concepções de currículo e como o mesmo está posto na sala de aula, a partir da análise das entrevistas.

### 3. CURRÍCULO ESCOLAR: HISTÓRIAS DE APRENDIZADO<sup>29</sup>?

Este capítulo busca contribuir com o entendimento do currículo presente na escola e do conhecimento considerado válido. Para isso, apresenta uma síntese do campo de estudos curriculares e percepções que podem ser obtidas da prática curricular na escola, considerando-se os estudos do campo curricular.

Com a implementação dos ciclos, ao longo das últimas décadas, há uma necessidade de rever os processos de reestruturação curricular, tendo o currículo assumido um importante papel. Observa-se documentos sendo publicados, em esfera federal, estadual e municipal, que dão uma dimensão do movimento em torno desta questão, mas esses movimentos são reconhecidos na escola? O que de fato tem acontecido em sala de aula? Que significado, de fato tem o currículo, além, de grade curricular, plano de ensino, programa de disciplina, carga horária, entre outros? Estas são perguntas que orientam este capítulo.

Conforme aponta Macedo e Lopes (2011, p. 19), definir currículo, constitui-se em tarefa difícil, pois, "desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas, e isso" está ligado à maneira com que, historicamente, a educação tem sido concebida. Sacristán (1998, p.126) diz que "o termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere a um percurso... A escolaridade é um percurso para os alunos e o currículo é seu recheio, o conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade," nesse sentido, currículo é todo o caminho da escolarização do aluno e não está preso apenas ao conteúdo escolar, sendo todo o percurso e não apenas parte da sua vida escolar. Para Goodson (1995, p. 31), a palavra currículo refere-se à curso e "é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado."

De acordo com Sacristan (1998, p.125), "o conceito de currículo é bastante elástico, poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas" e o que se tem visto na escola, quando se trata de currículo, é que o seu conceito se mistura à lista de conteúdos que são trabalhados em sala, o que leva a pensar nos estudos curriculares mais tradicionais, onde o currículo ainda é visto como burocrático e administrativo. A fala da professora Monique dá sinais de como o currículo é entendido na escola e aponta que pode

---

<sup>29</sup> Expressão utilizada pela professora Monique em entrevista concedida em 21/02/2017

estar ocorrendo um resignificado deste o conceito, passando a ser mais do que uma lista de conteúdos.

O currículo, eu acho até que eu tenho um entendimento... quando fala em currículo, eu penso logo no conteúdo, né? Natural, todo mundo pensa assim, mas quando você fala que tem que fazer um currículo, para você é uma história, é a história. Então, eu acho que é a história do aprendizado, só que assim, a gente acaba levando o currículo para uma coisa mais tradicional e ele não é, eu acho que é uma coisa flexível também, só que a gente nunca pensa assim, a gente pensa que o currículo é só aquilo que está ali, é o conteúdo. (2017, PROFESSORA VIVIANE)

A concepção de currículo direcionado aos conteúdos, procedimentos e métodos, tem início com a teoria tradicional, iniciada com Bobbit, e serviu como base para os estudos e propunha que o currículo se aproximasse dos moldes de uma empresa, preocupando-se com a elaboração de técnicas e procedimentos que contribuíssem para uma formação que enquadrasse o homem aos costumes da sociedade de forma que não houvesse questionamentos, e se baseava no modelo utilizado por Taylor nas fábricas americanas (SILVA, 2002).

Tal concepção ainda pode ser percebida hoje, por exemplo, na proposta de implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento apresentado pela SEB (Secretaria de Educação Básica), no qual o currículo é tratado com procedimentos e métodos que serão mensurados no resultado das avaliações externas, o que acaba por vinculá-lo às avaliações, "propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento do aluno", de acordo com Macedo e Lopes (2011, p. 25).

Na escola pesquisada, pouco se fala especificamente de currículo, mas ele acaba sendo tratado em reuniões e em conversas informais, sem que se perceba, pois na verdade é ele que dá vida à escola. Em dezembro de 2015<sup>30</sup>, o Ministério da Educação (MEC) propôs uma reunião, que ocorreu em todas as redes no Brasil, e teve como nome "Dia da Base", no qual seriam discutidas as propostas para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os alunos foram liberados duas horas antes do fim do turno, para todos os docentes pudessem participar e cerca de 30 professores, do 1º e 2º segmentos, estiveram presente na reunião. A proposta era de que se pudesse discutir e elaborar propostas para a BNCC, mas observou-se pouca participação na discussão na reunião, que não resultou em nenhuma proposta ou sugestão de mudança, assim como não houve questionamento quanto ao documento, tendo sido a reunião limitada à fala da diretora adjunta que, logo no início, aponta a forma com que os objetivos e

---

<sup>30</sup> Registrada no diário de campo em reunião realizada com professores no dia 02/12/2015.

conteúdos são relacionados, o que nos remete a Silva (2002), que aponta o currículo tradicional é quase que resumido à especificação de objetivos, métodos e técnicas.

Nós vamos hoje começar essa reunião, porque a gente sabe que a gente não vai dar conta de tudo o que tem que ser feito, primeiro porque assim... é gigante, vem falando, vem discriminando cada assunto, então assim, tem todos os objetivos de todas as áreas quais são os temas que vão ser trabalhados, de que forma que a gente vai trabalhar, tudo muito esmiuçado.(REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 02/12/2015)

Contrapondo-se a teoria tecnicista, colocava-se a teoria proposta por Dewey, do progressivismo (MACEDO E LOPES, 2011). Nesta teoria, a preocupação está voltada para a questão da democracia e propunha uma organização curricular voltada para os interesses e experiências dos alunos.

O progressivismo conta com mecanismos de controle social bem menos coercitivos. Mas, também para os progressivistas, a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática. (MACEDO E LOPES,2011,P.23)

Ainda de acordo com Macedo e Lopes (2011), o modelo proposto por Dewey procura superar a separação entre a escola e o interesse dos alunos e seus princípios são a base para as reformas educacionais dos anos 1920. Para as autoras, Dewey nos apresenta o conhecimento escolar como algo que "deve atender às finalidades educacionais e não se submeter a escola, que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta", o que remete um pouco ao currículo organizado em Ciclos, uma vez que este propõe um currículo que permita o aluno viver o que a escola pode lhe proporcionar, o "aqui e agora", pensando numa formação para a vida, não preso a uma relação de conteúdos, que vá muito além de um currículo prescrito e que proporcione viver o currículo; de forma que o aluno seja parte dele e seja capaz de modificá-lo, com suas próprias experiências. Ainda de acordo com as autoras, "o foco central do currículo de Dewey está na resolução de problemas sociais" (MACEDO e LOPES, 2011, p.23).

Na escola pesquisada, ainda é muito frequente a frase - o aluno não alcançou os objetivos propostos - o que remete à concepção de currículo apresentado por Tyler, conforme Silva (2002) que apresenta um modelo curricular, centrado na formulação de objetivos, onde os princípios são definidos por formulação de

objetivos de ensino, criação e seleção de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo, entre outros, que vemos ainda hoje na elaboração de currículos (MACEDO e LOPES (2011, p.25).

Outra teoria que traz discussão importante para esta pesquisa é a de Young, no sentido de ver o currículo além das questões epistemológicas, apontando que o currículo e o conhecimento escolar devem ser vistos como "resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo" (SILVA, 2002, p.67).

A questão, para Young, consiste em analisar quais os princípios de estratificação e de integração que governam a organização do currículo. Por que atribui mais prestígio a certas disciplinas do que a outras? Por que alguns currículos são caracterizados por uma rígida separação entre as diversas disciplinas enquanto outros permitem uma maior integração? Quais as relações entre esses princípios de organização e princípios de poder? Quais interesses de classe, profissionais e institucionais estão envolvidos nessas diferentes formas de construção e organização? Mexer nessa organização significa mexer com o poder. É essa estreita relação entre organização curricular e poder que faz com que qualquer mudança curricular implique uma mudança também nos princípios de poder." (SILVA, 2002 p.67

O movimento, liderado pelo Sociólogo Michael Young, nasceu em 1970 e criticava o fato de o currículo não ser abordado enquanto problema sociológico. O livro *Knowledge and Control*, publicado em 1973 e organizado pelo próprio Young, marcou o início dessa crítica que tinha como referência a Sociologia Clássica, que não questionava a natureza do conhecimento escolar, mas sim o fato do currículo estar distante dos conflitos sociais. O livro lança as bases para a Nova Sociologia da Educação (NSE). Para a NSE, o currículo e o conhecimento escolar são vistos como invenções sociais, resultantes de disputas sobre o conhecimento que faz parte do currículo.

Ela deveria perguntar como essa disciplina e não outra acabou entrando no currículo, como esse tópico e não outro, por que essa forma de organização e não outra, quais os valores e os interesses sociais estão envolvidos nesse processo seletivo. (SILVA, 2002, P. 67).

De acordo com Moreira (2012), a preocupação da NSE não era de elaborar uma proposta alternativa de currículo e sim de formular uma crítica sociológica e histórica do currículo já existente, não estava focada apenas no conhecimento, mas nas relações ideológicas e de poder que contribuem para essa seleção e traduzem interesses da classe dominante, presente na definição dos saberes.

Nos Estados Unidos novo movimento e crítica às teorias tradicionais é iniciado, em 1973, e teve como principal idealizador, Michael Apple. O pensamento criticava o caráter reprodutor da escola, o fato do currículo contribuir para a preservação das injustiças e desigualdades sociais, além de denunciar as relações de poder e controle exercidos pela ela. De acordo com Moreira (2012, p.62) "currículo é visto como instrumento de dominação ideológica, o que, nos permite ver como uma seleção e transmissão de certas formas de capital cultural".

O movimento se dividiu em duas correntes. A primeira se baseava nos conceitos marxistas, e teve mais repercussão no Brasil. Em suas análises enfatizavam o papel da educação e do currículo no fortalecimento da reprodução social e cultural das estruturas econômicas e políticas e apresenta uma relação estreita entre o currículo e as estruturas econômicas e sociais, e, de acordo com Silva (2012) defende que

o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos... o currículo não é organizado através de processos de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia... a seleção que constitui o currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. (SILVA, 2012, p.46)

A outra corrente se inspirava em estratégias de investigação como a fenomenologia e a hermenêutica, buscando os significados dados às experiências pedagógicas e curriculares (MOREIRA 2012).

### 3.1 O CAMPO DO CURRÍCULO NO BRASIL

No Brasil, o pensamento curricular teve origem por volta dos anos 20/30, sob grande influência dos Estados Unidos. As primeiras discussões sobre currículo foram trazidas pelos Progressistas por meio de reformas nos sistemas educacionais de alguns estados brasileiros, entretanto, já existiam "tradições curriculares fundamentadas em uma base filosófica híbrida que combinava os princípios do positivismo de Hecart, de Pestalozzi e dos Jesuítas" (MOREIRA, 2012, p.72).

Nesse período, de acordo com Moreira (2012), acreditava-se que na educação elementar poderiam ser ensinadas todas as ciências e todas as artes, apenas com a preocupação de se utilizar o método apropriado, já a educação secundária se "apresentava com uma feição predominantemente literária e seus currículos eram enciclopédicos"

(MOREIRA, 2012, p.72). Após a primeira guerra, começa a ser questionado no Brasil o caráter elitista do ensino, iniciando-se uma preocupação pela alfabetização dos trabalhadores, de maneira que se diminuísse o grande número de pessoas analfabetas, 85% da população, o que, no pensamento das elites intelectuais, diminuiria a pobreza do país.

Ainda de acordo com Moreira (2012), foram então promovidas, pelos Pioneiros da Educação<sup>31</sup>, reformas educacionais em alguns estados, como por exemplo: Bahia e Minas Gerais.

Novas perspectivas em relação ao currículo eram evidentes na reorganização da instrução pública na Bahia, promovidas por Anísio Teixeira. Pela primeira vez, disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmas, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar indivíduos a viver em sociedade.” (MOREIRA, 1990, p.88)

O currículo baiano era centrado em disciplinas e a sua organização deveria contemplar os interesses, necessidades e os estágios de desenvolvimento das crianças. Eram determinadas as disciplinas a serem estudadas pelos alunos e as atividades que deveriam ser ensinadas a esses, além da avaliação que deveria ser desenvolvida pelos professores. A reforma se preocupava com os interesses individuais, mas também se preocupava em atender as necessidades sociais, fazendo um intermédio entre a escola e a sociedade Moreira (2012).

A organização por disciplinas se assemelha muito ao que se vê em algumas escolas e, especificamente em São Gonçalo, a organização por disciplinas é referenciada no Regimento Escolar do Município, conforme imagem a seguir, e os conteúdos mínimos obrigatórios para cada disciplina, discriminados na Matriz Curricular.

---

<sup>31</sup> Grupo de intelectuais interessados pela educação que atuavam como reformistas, dentre os quais destacamos Anísio Teixeira.

Figura 12: Anexo III da Matriz Curricular

ANEXO III  
MATRIZ CURRICULAR  
ENSINO FUNDAMENTAL  
CICLOS

Área de Conhecimento	1º Ciclo		2º Ciclo		
	1ª Etapa	2ª Etapa	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa
Língua Portuguesa	X	X	X	X	X
Educação Artística	X	X	X	X	X
Educação Física	X	X	X	X	X
História	X	X	X	X	X
Geografia	X	X	X	X	X
Matemática	X	X	X	X	X
Ciências	X	X	X	X	X
Ensino Religioso	X	X	X	X	X
Vida Cidadã	X	X	X	X	X
Carga Horária Diária	4h	4h	4h	4h	4h
Carga Horária Semanal	20h	20h	20h	20h	20h
Carga Horária Anual	800h	800h	800h	800h	800h

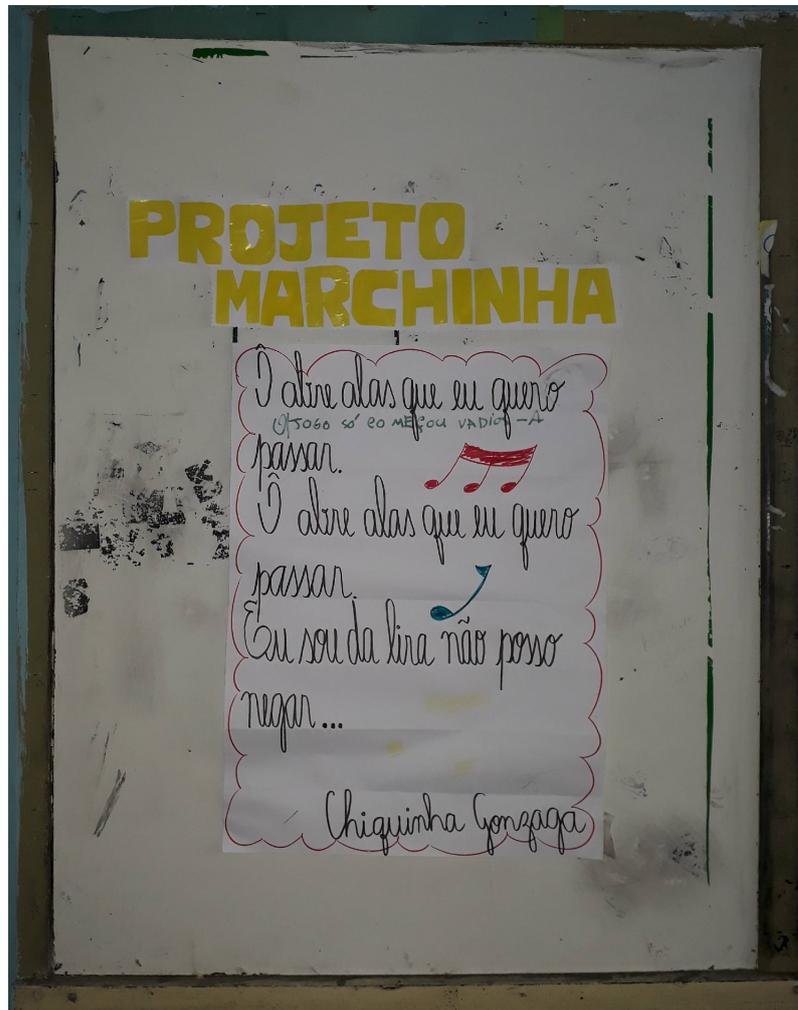
Fonte: Regimento Escolar Básico da Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo<sup>32</sup>

Nas turmas pesquisadas, o currículo é organizado por disciplinas, mas não há divisão de professor, como acontece no 2º segmento, ou seja, durante todo o período de aula, os alunos permanecem com um mesmo professor. Como já foi informado neste trabalho, a única disciplina que as aulas ocorrem com outro professor é Educação Física, porém, os alunos do 1º segmento não têm aula desta disciplina, pois ainda há carência de professor. As cinco professoras entrevistadas afirmam que privilegiam Português e Matemática, na organização do planejamento das aulas, mas incluem algum conteúdo de outras disciplinas, como Ciências, História e Geografia.

O trabalho com Artes, no primeiro segmento, é feito pelas professoras regentes e normalmente é realizado junto com as datas comemorativas, quando é comum a montagem de murais em sala de aula e nos corredores da escola, não havendo professor específico atuando neste segmento. Ainda estão incluídos na Matriz Curricular, como área do conhecimento, Educação Religiosa e Vida Cidadã, mas estas acabam sendo trabalhadas indiretamente.

<sup>32</sup> Documento homologado pelo Parecer/CME/004/04 – publicado em 2004.

Figura 13: Mural em sala de aula



Fonte: dados da pesquisa.

Outra Reforma que merece destaque ocorreu em Minas Gerais, foi promovida por Francisco Campos e Mário Casassanta. Nela, o papel da escola elementar era de refletir a sociedade e servir de instrumento de reconstrução social e, para isso, cada escola deveria se transformar em uma mini-sociedade. A reforma também enfatizou o fato de que as crianças têm seus próprios interesses e necessidades que deveriam ser respeitados, não sendo estes adultos em miniatura Moreira (2012).

Os princípios do progressivismo evidenciavam-se ainda no realce a trabalhos de grupo nas salas de aula, ambientes instrucionais democráticos, processo ativo de ensino e aprendizagem, cooperação entre professor e aluno, conexão entre o conteúdo do currículo e a vida real etc. (MOREIRA 2012, p.76)

Nas duas reformas descritas, o currículo apresenta algumas das características presentes na organização curricular em Ciclos, na qual há destaque para o estágio de desenvolvimento da criança e os seus interesses. A escola em Ciclos propõe classes heterogêneas, no que diz respeito ao conhecimento, e exige muito mais que haja um trabalho individualizado com os alunos. Esta organização curricular não comporta uma sala de aula, na qual o trabalho é desenvolvido de maneira a ensinar “todos ao mesmo tempo” e, para isso, é necessário que o desenvolvimento individual da criança e seus interesses tenham destaque no currículo, de forma que a criança veja sentido na aprendizagem. Essa é quase que uma premissa do currículo organizado em Ciclos e também é apontada, pelas professoras pesquisadas, como uma das dificuldades, pois deve haver uma mudança em toda a estrutura, para que se possa realizar o trabalho conforme proposto, ou seja, deve-se repensar no número de alunos em cada sala de aula, deve haver material didático-pedagógico acessível aos professores e alunos, engajamento de toda a equipe, boa integração entre as etapas, entre outras adequações necessárias.

Os Pioneiros, por meio da elaboração das propostas, representaram um rompimento com a escola tradicional, colocando o processo escolar como algo de natureza social, além de renovar o currículo por meio da aplicação de novos métodos e estratégias de ensino, preocupando-se com a democratização da sala de aula, e com a relação entre professor-aluno.

No período do Estado Novo, diminuíram as ideias *escolanovistas* e a ênfase se deslocou para o ensino profissional, houve uma reorganização dos níveis educacionais por meio da Reforma Capema e os currículos voltaram a ser estritamente enciclopédicos, não deixando abertura para discussões sobre questões curriculares (MOREIRA, 2012).

Em 1938 foi criado o INEP que se tornaria responsável por todas as questões educacionais, se instituindo como base de estudos sobre currículo. Lourenço Filho foi o primeiro diretor e, em 1944, publicou pela primeira vez a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, sob o patrocínio do INEP. De acordo com Moreira (2012), no primeiro número da revista foi publicado um artigo em que se enfatizou a importância da elaboração de currículos e programas. Além da publicação da revista, que abordava questões curriculares, o INEP promoveu, por meio de centros regionais e das Divisões de Treinamento do Magistério (DTM), cursos sobre currículo e sobre planejamento curricular. (MOREIRA, 2012).

Nos anos 50, com a abertura do mercado à entrada do capital estrangeiro, foi implantado no Brasil um programa de assistência dos Estados Unidos aos países não desenvolvidos. A educação foi incluída nesta assistência, tendo muitos projetos

desenvolvidos. O programa se preocupou com a apresentação de procedimentos, métodos, todos baseados em material preparado por técnicos americanos, sendo a bibliografia também americana. O grande marco desse período foi a associação entre currículo e supervisão, tendo ficado o supervisor responsável por controlar o processo curricular, e ajudar o professor a executar o programa de ensino, permitindo mais controle sobre esse (MOREIRA, 2012).

A implantação do material para o programa pode ser comparado ao momento em que vivem algumas redes no Brasil, nas quais apostilas prontas, elaboradas por técnicos, indicam o que o professor deve trabalhar e ditam a dinâmica da sala de aula e da escola, influenciando assim no currículo, deixando clara uma concepção de educação onde há quem pensa e quem executa. No município de São Gonçalo, projeto similar foi desenvolvido, com a criação de Classes de “SE LIGA e ACELERA”, no ano de 2011<sup>33</sup>, nos quais o professor recebia material produzido pelo Instituto Ayrton Senna<sup>34</sup>, que apresentava os procedimentos e métodos, além do conteúdo que deveria ser trabalhado pelo professor. O projeto agrupava crianças com “distorção idade-série”, termo utilizado pela SEMED, e funcionava como correção de fluxo escolar.

Os programas de correção fluxo SE LIGA (alfabetização para alunos estão em distorção idade/série) e ACELERA BRASIL( aceleração de aprendizagem), reúnem metodologias , técnicas , práticas, processos e materiais pedagógicos pensados e planejados para ampliar as oportunidades de desenvolvimento de alunos na 1ª fase do ensino fundamental. Quando aprovados no final de um ano letivo, os alunos deverão ser matriculados na série compatível com sua idade<sup>35</sup>.

Na escola pesquisada, o projeto funcionou entre os anos de 2011 e 2013, e oferecia duas turmas de “SE LIGA”, onde eram agrupados alunos no processo inicial de leitura e duas turmas de “ACELERA”, que agrupava alunos matriculados no 5º ano com histórico de terem repetido por um ou mais anos, cada turma com pouco mais de 20 alunos. O professor recebia todo o material didático/pedagógico, e havia uma coordenação específica para o projeto, indicada e enviada pela SEMED, que acompanhava o trabalho das professoras e recebia os relatórios, que deveriam ser preenchidos semanalmente. Os relatórios serviam como uma espécie de avaliação do programa. Bimestralmente eram realizadas provas, e as notas medidas em quadros, que mesuravam o desenvolvimento dos alunos no período. Era quase que uma

<sup>33</sup> Disponível em [http://www.saogoncalo.rj.gov.br/educacao/programa\\_se\\_liga.php](http://www.saogoncalo.rj.gov.br/educacao/programa_se_liga.php) Acesso em 27/11/2016.

<sup>34</sup> De acordo com informação do seu sítio eletrônico, “O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos... com ações financiadas por doações, recursos de licenciamento e por parcerias com a iniciativa privada. Considerando iniciativas voltadas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, Disponível em <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/> Acessado em 27/11/2016.

<sup>35</sup> Disponível em: [http://www.saogoncalo.rj.gov.br/educacao/programa\\_se\\_liga.php](http://www.saogoncalo.rj.gov.br/educacao/programa_se_liga.php) Acessado em 22/11/2016

escola dentro da escola, pois as turmas estavam na escola, mas tudo que fazia referência a elas era externo à escola. Todo o material era enviado pelo Instituto Ayrton Senna, que também encaminhava um roteiro, que deveria ser seguido diariamente pelas professoras. Neste roteiro, estava discriminada a atividade a ser trabalhada diariamente, com tempo determinado para cada atividade.

Na época em que ocorreu o projeto, muito material, como livros e jogos didáticos, chegou à escola, para uso exclusivo das turmas, mas, oficiosamente, acabou havendo uma troca entre as professoras, o que foi bom, pois integrava um pouco mais as turmas do projeto, com as demais turmas da escola. Além disso, o material, que era complementar à apostila, também contribuiu para outras atividades desenvolvidas na escola. No final de 2013 o projeto foi extinto.

Em 2015, foi implantado novo projeto de “correção de fluxo”; o “Hora da Virada”, projeto que permanece até o ano letivo de 2017. O projeto ocorre em três etapas e atende aos alunos de turmas de 4º e 5º ano (G1), 6º e 7º ano (G2) e 8º e 9º ano (G3). No site da SEMED, encontramos depoimentos de alunos e professores, quanto ao projeto.

Apesar de ter idade para estar em uma turma da 8ª série do Ensino Fundamental, Wanderson Robert Silva do Nascimento, 14 anos, assistia aula com alunos de 10 anos que frequentavam a 4ª série. Desanimado, ele acabou se afastando da escola e resolveu voltar depois que soube da existência da Hora da Virada<sup>36</sup>.

O “Hora da Virada” permite mais autonomia aos professores, uma vez que o planejamento é elaborado pelos próprios docentes, que atendem a uma média de 20 alunos por turma. São realizadas reuniões trimestrais na SEMED, onde há troca com outros professores e orientação da coordenação, que atua na SEMED, especificamente para este projeto. Para as turmas de G1, que atendem ao 1º segmento, a ficha de avaliação se diferencia das outras turmas e o calendário escolar é dividido por trimestre e não por bimestre, como ocorre com as demais turmas da escola.

Pode haver reprovação nos Grupos, e o avanço para o Grupo subsequente, representa um avanço em dois anos de escolaridade, o que contribui para a correção idade/ano de escolaridade, que ainda aparece como um problema na rede. Se um aluno está matriculado no 4º ano e é remanejado para o G1, é como se estivesse cursando o 4º e o 5º ano juntos e, ao ser aprovado, ele cursa o G2, o que significa estar apto ao 6º ano de escolaridade.

---

<sup>36</sup>Disponível em: [http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/noticias\\_simples.php?cod=4977](http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/noticias_simples.php?cod=4977) Acessado em 26/11/2016

No início dos anos 60, as questões curriculares também estavam presentes e foram tema de discussão entre educadores e teóricos, focando a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 1964), cujas as decisões curriculares foram descentralizadas e sendo criada a necessidade de especialistas educacionais. Nessa década enfatizou-se a necessidade das escolas brasileiras terem o seu modelo educacional, superando assim a dependência cultural. Porém, essa opinião não era homogênea, nem definitiva, oscilando entre o modelo curricular estrangeiro e um mais autônomo, abrigando assim tendências diversas. Com o golpe militar, o tecnicismo volta a ser dominante no pensamento educacional, consequentemente no campo do currículo (MOREIRA, 2012)

Nos anos 70, a Inglaterra e os Estados Unidos viveram o movimento da reconceitualização, enquanto que no Brasil ainda prevalecem os estudos sobre currículo baseados nos autores tecnicistas americanos, apesar de apontar para uma orientação mais humanista derivada da fenomenologia, do existencialismo o progressismo. *"As influências observadas nos artigos em currículo, na década em questão, apontam mais para uma postura eclética do que para uma adesão rigorosa ao tecnicismo"* (MOREIRA, 2012, p.116).

A década de 80 foi marcada por debates e discussões que focavam os problemas da educação brasileira, buscando a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Foram promovidos vários debates, favorecidos pelo retorno dos educadores exilados pelo governo militar. Havia grande preocupação com o ensino nas escolas do antigo 1ª grau, hoje Ensino Fundamental, porém ao final da década o ensino básico ainda apresentava diversos problemas e a LDB não havia sido elaborada. A década foi marcada pela pedagogia crítico-social dos conteúdos, desenvolvida por Demerval Saviani, e foi perceptível a ausência de autores americanos nas publicações nacionais que receberam muito mais influência de autores europeus. (MOREIRA, 2012).

Os conteudistas travam uma discussão com os autores relacionados à educação popular sobre a questão do conhecimento escolar, criticando a forma com que estes últimos tratam o conteúdo, acusando-os de não dar a importância necessária a estes, na medida em que defendem que o conhecimento deve ser pensado a partir da realidade do aluno. Já os defensores da educação popular acusam os conteudistas de negar no currículo espaço para o conhecimento trazido pelas crianças de camadas populares (MOREIRA, 2012).

Nesse sentido, crescem as críticas ao conceito de currículo, como documento meramente prescrito, do que deve ser ensinado ou aprendido, dando lugar a uma concepção de currículo que permita ao estudante compreender o seu “mundo-da-vida” Macedo e Lopes

(2011), e tem como uma de suas grandes influências Paulo Freire, "pode-se dizer que, nessa obra, Freire apresenta uma alternativa às concepções técnicas do currículo, propondo procedimentos para a elaboração curricular capazes de integrar o mundo-da-vida dos sujeitos às decisões curriculares." (MACEDO e LOPES, 2011, p. 35).

Apesar de, em sua obra, Paulo Freire não falar especificamente de currículo, sua contribuição, por meio da pedagogia crítico-libertadora, crítico-dialógica, crítico-transformadora, anti-hegemônica, sua crítica à educação bancária e sua concepção de educação popular traz grandes contribuições para o pensamento de um currículo que de fato faça sentido, muito maior do que o prescrito ou determinado por documentos, mas um currículo que possa de fato ser vivido por educadores e educandos, um currículo no qual a criança se identifique e aproveite tudo o que a escola tem a oferecer, que vai muito além do direito ao ingresso, mas o direito de permanecer nela.

O importante é que os alunos permaneçam na escola, disponham de tempo e de espaço para que possam desfrutar o que ela possa lhes oferecer, inclusive a oportunidade de adquirir conhecimentos, mas não apenas isso ou não fundamentalmente isso: que eles possam viver ali e agora uma experiência de cidadania, de convivência, de formação de valores sociais. (MIRANDA, 2005, p.642)

O estudo do currículo como campo, leva a entender as tensões presentes ainda hoje quando se fala de reestruturação curricular e, no capítulo a seguir, busca-se compreender a relação do currículo com a organização em Ciclo, considerada por muitos estudiosos como uma das dificuldades da lógica dos Ciclos, uma vez que, na implementação dos Ciclos, é necessário uma nova forma de conceber o conhecimento, de ritmos e tempos diferenciados, mudanças na metodologia de ensino, na forma de avaliação da aprendizagem dos alunos, na infraestrutura e formação de professores, sendo todas as mudanças diretamente ligadas à concepção de currículo presente na escola.

#### 4. CURRÍCULO, CONHECIMENTO, ESCOLARIZAÇÃO E CICLOS

Este capítulo trata das relações entre as concepções de currículo, conhecimento, escolarização e ciclos, buscando compreender a concepção de currículo presente na escola e os conhecimentos válidos considerando o objetivo geral de como e quando o currículo praticado, na escola pesquisada, se aproxima/distancia da concepção de ensino representada pelos ciclos.

Entende-se a reestruturação curricular como ponto de partida para a implantação da política de ciclos, uma vez que esta propõe uma nova maneira de praticar o currículo, necessário quando se pensa que a proposta de Ciclos contribui para a construção da escola como um espaço transformador, como coloca Freitas (2004, p.15)

Do ponto de vista político e ideológico, a proposta de ciclos é herdeira de uma postura progressista, que vê a escola como um espaço transformador e que para tal, deve ser igualmente transformado em suas finalidades e em suas práticas, em seus espaços de gestão e em seus tempos de formação. Para que os estudantes atuem na vida de forma transformadora, é necessário que o espaço da escola favoreça a prática transformadora, a começar por ela mesma.

Quando se pensa na escola e em práticas que favoreçam essa ação transformadora, percebe-se que o currículo tem grande importância, o que leva a entender a maneira com que foram reestruturados os currículos, com a proposta de Ciclos. Se as mudanças ocorrem na estrutura do currículo prescrito, naquele que é elaborado por um documento oficial, é necessário também entender de que forma isso se aplica ao currículo real, ou seja, no que de fato ocorre na sala de aula. E é este último que se busca focar na presente pesquisa. De acordo com Fernandes (2009), teríamos ainda o currículo formal da escola e juntos, os três formariam o *currículo mosaico*<sup>37</sup>.

O currículo mosaico que, finda por servir ao professor como guia que orienta seus planejamentos e programações, seria formado pelo currículo oficial da Secretaria de Educação e do MEC (PCN), pelo currículo formal da escola, aquele que está no seu projeto político-pedagógico (quando ele existe) e pelo currículo real, aquele que se realiza nas salas de aula e nas escolas a partir dos planejamentos dos professores e de sua interação com os alunos. (FERNANDES, 2009, p. 104)

Mainardes (2011) aponta que a reestruturação ocorreu de maneira distinta nas redes de todo o Brasil, onde os Ciclos foram implantados, e coloca Belo Horizonte e Porto Alegre, como as redes onde a mudança na estrutura curricular foi mais perceptível. O autor separa em

---

<sup>37</sup> A autora utiliza-se do termo de FELDMAN (1994)

dois grupos, essas redes, o primeiro grupo, onde se enquadrariam Belo Horizonte e Porto Alegre, redes onde a reestruturação curricular "formulam propostas curriculares que buscam romper com concepções tradicionais/convencionais de currículo." (p.7). E ainda acrescenta:

Há diferenças relacionadas ao lugar que o currículo ocupa nos programas de ciclos. Há redes que conferem ao processo de reorientação curricular um lugar privilegiado. Nesses contextos, a proposta curricular, seja ela formulada de forma participativa ou centralizada, constitui-se em uma questão considerada como central e prioritária no processo de formação permanente dos professores e gestores, publicações oficiais e discussões propostas. Já em outras redes, o processo de reestruturação curricular é secundarizado. Nesse caso, há uma proposta curricular comum ou orientações para que as escolas a produzam, mas não são desencadeadas ações mais sistemáticas que visem a sua efetivação ou aperfeiçoamento. Em alguns casos, o processo de reestruturação curricular restringe-se à definição de conteúdos ou objetivos para cada ciclo ou para cada ano dos ciclos, muitas vezes associados às formas de registro da avaliação da aprendizagem (fichas, pareceres, etc). (MAINARDES, 2011, p.8)

No segundo grupo, onde esta pesquisa entende localizar-se São Gonçalo, a mudança ocorre de forma mais sutil, às vezes imperceptível. Situação que traz inquietações à pesquisa, uma vez que se observa currículos seriados, dentro da escola organizada em Ciclo e as professoras, em seus depoimentos, deram indícios de que de fato, as mudanças foram pouco percebidas por elas. Para se entender que mudanças ocorreram, é necessário compreender como o currículo é entendido na rede, tanto por meio dos documentos publicados, quanto pela fala das professoras, que o praticam.

Além dos documentos oficiais, alguns já citados, como a Portaria 01/99, que implantou os Ciclos na cidade, a Matriz Curricular, o Regimento se buscou no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola o conceito de currículo e este aparece, no capítulo 3 do documento, que apresenta em poucas palavras o conceito de currículo, junto à relação de disciplinas que fazem parte da matriz curricular e o apresenta com: o "cerne da educação escolar, é uma construção social do conhecimento, resultado de forças sociais, políticas, pedagógicas que expressam a sistematização e a transmissão/construção dos conhecimentos historicamente produzidos," uma aparição tão discreta a respeito de currículo no PPP, dá sinais de que na escola, são poucas as discussões quanto à organização curricular.

Logo nas primeiras entrevistas, observou-se uma dificuldade das professoras em conceituar currículo, o que parece natural, assim como parece natural que surjam conceitos diferentes, uma vez que, de acordo com Sacristán (1998, p.127) "o currículo significa coisas diferentes para pessoas diferentes e para correntes de pensamento diferentes". O que se pode observar inicialmente é que, em seus depoimentos, todas as professoras o percebem, pelo menos ao conceituá-lo, como o conjunto de conteúdos a serem trabalhados com os alunos,

mas no decorrer da conversa, muitas vezes o conceito é repensado, quando relacionado à prática na sala de aula.

Foi observada tal questão na fala da professora Elaine<sup>38</sup>, que compartilhou sobre a ideia inicial que tinha a respeito do conceito de currículo e a ideia que tem hoje, e indica que o currículo praticado na escola não está tão preso no tradicional, pois as professoras, muitas vezes sem perceber, trazem muito dos saberes dos alunos para a sala de aula e utilizam-se deles para o desenvolvimento do seu trabalho.

Então, eu tinha uma visão de currículo, nem sei se a visão que eu tenho está certa. A visão que eu tinha de currículo era aquele planejamento anual. Essa que eu tinha, que receber da escola para poder destrinchar, essa era a visão que eu tinha. Hoje a visão de currículo que eu tenho é diferente, porque o currículo hoje, que eu penso que deveria ser feito, é de acordo com necessidade local. Porque... olha só... quando tem enchente, algumas pessoas ficam na escola, mas as crianças ficam sem aula, o que eu vou fazer com esse período sem aula? Então, eu acho que deveria ter um currículo voltado para isso, junto com a comunidade local. Por exemplo, quando tem tiroteio aqui no bairro, que tem que fechar a escola, eu parei com a minha aula (2017, PROFESSORA ELAINE)

Identificou-se com este depoimento uma tentativa de mudança no conceito de currículo, uma vez que, quando questionada, aponta uma mudança, apontando um conceito que se aproxima mais da vida cotidiana do aluno nos trabalhos realizados em sala, o que leva a entender que aos poucos o pensamento vai saindo do estritamente tradicional, vislumbrando outras possibilidades. Interessante é que, quando ela diz, "que eu penso que deveria ser feito é de acordo com a necessidade", pode se destacar duas questões importantes. Se no entendimento da professora o currículo é feito de acordo com a necessidade local, ele não pode ser algo estático, não está pronto, mas é criado e recriado, considerando a necessidade do seu aluno, e seus interesses, entendendo que as relações com o meio interferem nessa construção.

Em Krug (2006) pode-se destacar um exemplo de Porto Alegre que, remete ao conceito construído pela professora, no qual os conteúdos, que são parte do currículo, são organizados a partir da realidade da comunidade, e se percebe um movimento, ainda que lento, nesse sentido.

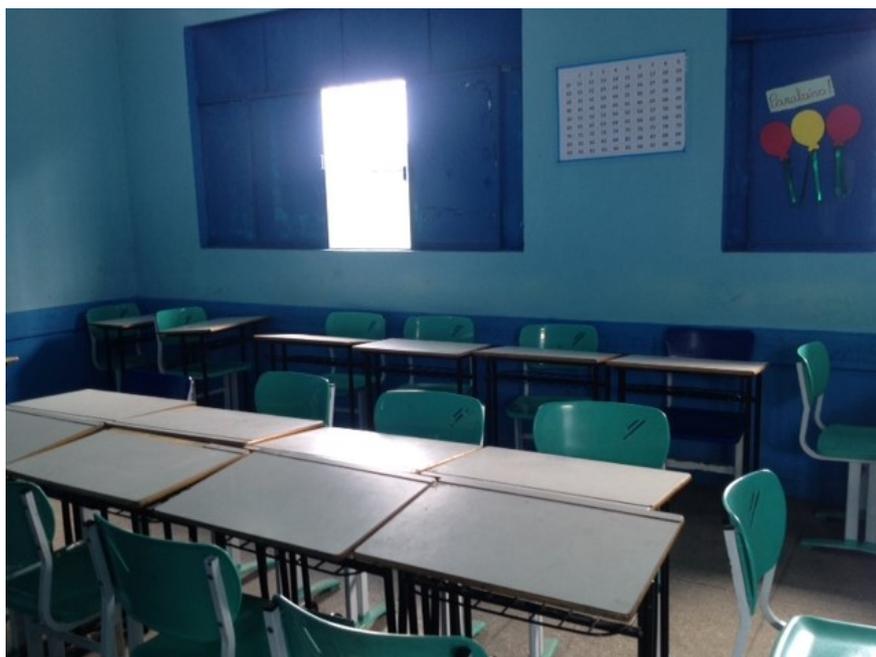
O desejo de uma escola para todos precisa de uma nova possibilidade estrutural de práticas com trabalhos coletivos, conteúdos organizados a partir da realidade de cada comunidade e a instituição de ações alertas para a ideia de que a escola é lugar de aprender, de construir conhecimento e de desenvolvimento pessoal e coletivo (KRUG, 2006, p. 53)

---

<sup>38</sup> Entrevista concedida em 22/02/2017.

Pôde-se observar na entrevista com a professora Elaine<sup>39</sup>, que, a disposição das carteiras não estavam como se costuma ver na escola, enfileiradas, mas havia um grupo no centro da sala e outros dois grupos nas laterais e a professora falou um pouco sobre isso, colocando como um costume, o trabalho desta forma e disse não gostar de trabalhar com fileiras.

Figura 14: Sala de aula da professora Elaine



Fonte: dados da pesquisa

Poderia ser indícios do que se vê em Fetzner (2009, p.51), que aponta o movimento de reprodução e transformação, que se encontra na estrutura escolar, onde há uma ruptura com os rituais presentes na escola, rituais estes que, por vezes, estão enraizados, pois são trazidos juntos às vivências dos envolvidos e são também reproduzidos por estes.

Nesse movimento, que é simultaneamente de reprodução e de transformação, encontramos a estrutura escolar existente, com seus rituais (fila, chamada, ordenamentos temporais e outros), e, ao mesmo tempo, uma nova estrutura que tenta se constituir por meio da ruptura com os tradicionais ordenamentos e rituais. (FETZNER, 2009, p.51)

É bem comum, e às vezes inevitável, em conversas informais, na escola, surgirem recordações dos tempos de escolarização, nos quais havia certos rituais e certa ordem, alguns

<sup>39</sup> Entrevista concedida em 22/02/2017

não tão presente nos dias de hoje, como a forma para cantar o hino, que apesar da Lei Federal 12.031, de 21 de setembro de 2009 determinar que ocorra a execução pelo menos uma vez por semana, não se vê ocorrer na escola. Mas há alguns anos era quase que um ritual, não o de cantar o hino, mas tudo que envolvia o ato. Outros rituais ainda bem presentes como a chamada, organização de carteiras em fileira, obrigatoriedade de uso do uniforme, sinal para marcar o horário que se pode entrar ou sair de sala e a organização do tempo, que ainda segue tão rigorosa, fracionando o currículo em tempos, às vezes tão limitados.

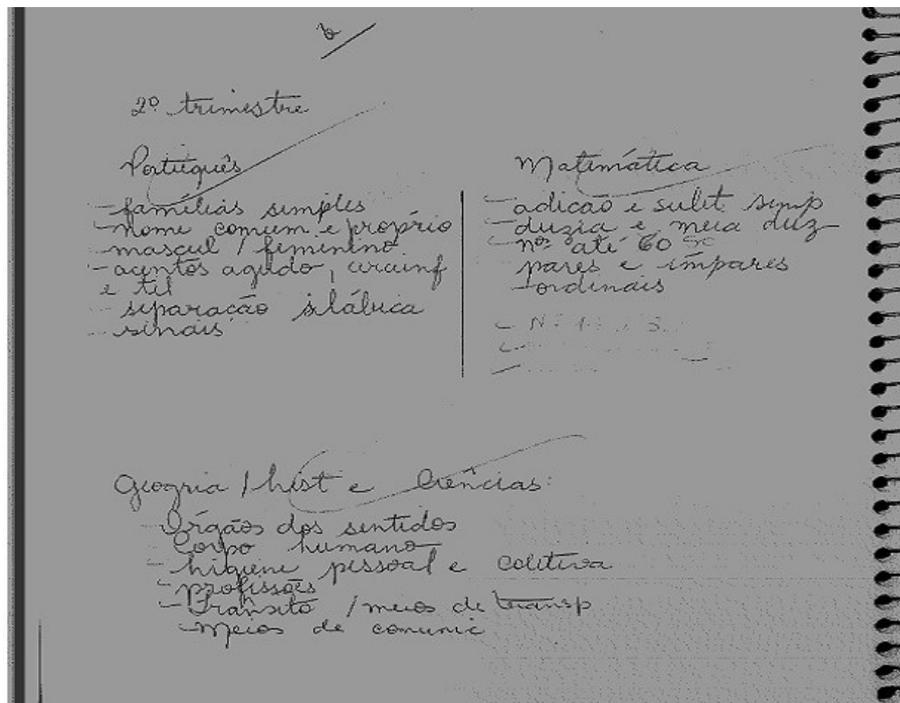
Na escola, é possível identificar os dois movimentos apontados por Fetzner (2009), ainda que de forma mais visível, o movimento que reproduz práticas tradicionais. Ainda se vê professores que não abrem mão de rituais como o da sala de aula organizada todos os dias em fileira e turmas que refletem esse tradicionalismo, onde o falar da criança é entendido como falta de respeito, afinal, “sala de aula é lugar de silêncio”, frase muito ouvida na escola. Nesse ambiente, a fala do professor é soberana e não deve ser questionada.

Em um Conselho de Classe do 2º Segmento, realizado no dia 13 de dezembro de 2016, e registrado no diário de campo, se percebe um pouco desta realidade.

A OP perguntou ao grupo de professores sobre os “alunos problema” e os professores citaram nome de alguns alunos, que entram na relação por mau comportamento. Um dos professores aponta então o nome de um dos alunos e quando questionado sobre qual seria o “problema” do aluno, a resposta foi que “ele falava demais”, tal fato me chamou atenção, pois entendo que a escola é lugar onde há troca de conhecimento e não cabe mais a ideia de que só o professor fala. (REGISTRO, DIÁRIO DE CAMPO, 13/12/2016)

Na escola, há o planejamento bimestral, discriminando exatamente aos conteúdos que serão trabalhados em cada período, o planejamento é realizado na primeira semana do ano letivo, normalmente se baseando no conteúdo do livro didático que será trabalhado com os alunos ao longo do ano. Esse modelo de planejamento é confundido com o currículo e é destacado pelas professoras nas suas falas. O planejamento anual, ou a relação de conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano letivo, aparece como uma espécie de materialização currículo, ou seja, o conceito de currículo, aparece um tanto abstrato, se referindo a tudo o que ocorre na escola e quando se pensa de que maneira ele pode ser apresentado concretamente, logo aparece o planejamento anual.

Figura 15: Plano de curso - 1ª ano



Fonte: dados da pesquisa.

Há ainda o planejamento semanal, no qual é discriminada a maneira com que os conteúdos vão ser acrescentados ao currículo escolar, conforme imagem a seguir, referente ao planejamento de uma das turmas pesquisadas, de 1º ano, 1ª etapa do 1º ciclo. Pode não ser um problema se, para organização pessoal, seja necessário que se discrimine os conteúdos e atividades a serem trabalhados no bimestre ou no mês, desde que a seleção seja feita, levando em consideração o interesse dos alunos e que seja o planejamento aberto à possibilidade de se ver o conhecimento como algo a ser construído, no coletivo, e não como algo que se transmite, de forma que se entenda que não há na sala um único sujeito que detém o conhecimento.

Imagem 16: Planejamento semanal

Segunda-feira 30/05	Terça-feira 31/05	Quarta-feira 01/06	Quinta-feira 02/06	Sexta-feira 03/06
<p>Leitura Compartilhada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fixação dos fonemas trocados B, C, D e F.</li> <li>Números 25 à 30.</li> <li>Letra maiúscula e minúscula.</li> <li>Nome completo.</li> </ul>	<p>Leitura Compartilhada:</p> <p>Paralisação</p>	<p>Leitura Compartilhada:</p> <p>Música (A foca)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fixação letra Ff</li> <li>Órgãos dos sentidos (dinâmica da experimentação) grupo</li> <li>Cor e forma (fixação)</li> </ul>	<p>Leitura Compartilhada:</p> <p>História "O gato de botas"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Letra Gg</li> <li>Canção</li> <li>Nome comum e nome próprio</li> <li>Arte/atividade do do texto</li> </ul>	<p>Leitura Compartilhada:</p> <p>Gracas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Letra g e família silábica</li> <li>sucessor e antecessor (25 a 30)</li> <li>Nosso corpo</li> </ul>
<p>Observação:</p> <p>Boas vindas</p> <p>Usar dinâmicas diferenciadas a cada dia.</p>	<p>Observação:</p> <p>Leitura: Múltiplas leituras: textos diversos diferenciados cada dia.</p>	<p>Observação:</p> <p>Escrita</p> <p>Explorando os textos com técnicas diferenciadas.</p>	<p>Observação:</p> <p>Mat/Hist/Geog/Ciênc</p> <p>Conteúdo/Atribuições de acordo com a proposta curricular.</p>	<p>Observação:</p> <p>Balanco do dia</p> <p>Avaliação do dia.</p> <p>Usar estratégias diferenciadas a cada dia.</p>

Fonte: dados da Pesquisa

A disposição das carteiras, observada no dia da entrevista com a professora Eliane<sup>40</sup>, sobre o qual a professora comentou como sendo comum em sua sala de aula, pode dar sinais de que se está pensando em uma forma de reconceituar os espaços, porém, o objetivo desta forma de disposição das carteiras é de separar os alunos, tendo em vista o “nível” de conhecimento de cada um, de um lado os que “sabem” de outro os que “não sabem” e no centro os que são considerados intermediários, dentro de uma concepção que avalia o conhecimento, neste ano de escolaridade, pensando naqueles que leem e os que não leem. Ou seja, a forma de organização da sala de aula, pode dar a impressão de que o ambiente seria criado para favorecer a realização de um trabalho coletivo, propondo integração entre os alunos, de certa forma não deixa de ser, mas na prática gera exclusão, uma vez que serve apenas para fazer uma separação. Na verdade foi uma tentativa da professora de conseguir realizar um trabalho que pudesse atender aos alunos em suas necessidades, mas que, de acordo com a mesma, gera questionamento entre os alunos.

Fiz ditado, uma parte palavra e outra parte frase, para ver até onde eles conseguem, então quem estava nesse canto aqui, são os que fazem sozinhos, e os que estão aqui, são os que não conseguem. Então eu peguei o alfabeto móvel, que eu tenho de livro, de recorte, cada um ficou com o seu, então, de acordo com o que eu ia falando, o

<sup>40</sup> Realizada no dia 22/02/2017.

menino é bonito ou o bairro está lindo, então ele tinha que achar as letrinhas e formar a palavrinha, então, no meu ver ele está construindo, está construindo o saber dele. Mas mesmo quando você está com a turma cheia você consegue fazer isso? Não, eu faço. Já é meu mesmo. Agora eles não podem saber, eu não faço assim é... dividir quadro, eu não divido quadro, que aí fica... por que eu não posso fazer ali? Aí fica criança, por que a atividade dele é diferente? Eu falo, porque ele demora mais um pouquinho para copiar, está com dificuldade para enxergar...(2017, PROFESSORA ELIANE)

A situação apresentada pode estar apontando para a necessidade de apoio aos professores, que acabam tentando buscar alternativas que os auxiliem no trabalho, uma vez que há pouco tempo para troca entre professores e entre professores e equipe técnico-pedagógica. As conversas muitas vezes se dão na porta das salas, em momentos de aula. Os professores realizam o trabalho um tanto solitários, pois a dinâmica da escola, sempre tão corrida, deixa o professor isolado em suas atividades e sinaliza também da necessidade de investimento, por parte do município, em formação continuada. Um pouco mais a frente, a falta de interação aparece como uma das dificuldades de se trabalhar na proposta de Ciclos, pois o tempo previsto para planejamento, determinado pela Lei 11.738 de 16 de julho de 2008, ou seja, há quase uma década, ainda não é respeitada no município.

Pensando nessa necessidade de separar quem “sabe” e quem “não sabe” é importante destacar uma experiência, registrada no diário de campo e pode ser usada como exemplo quando se pensa em um currículo que valoriza um conhecimento em detrimento de outro.

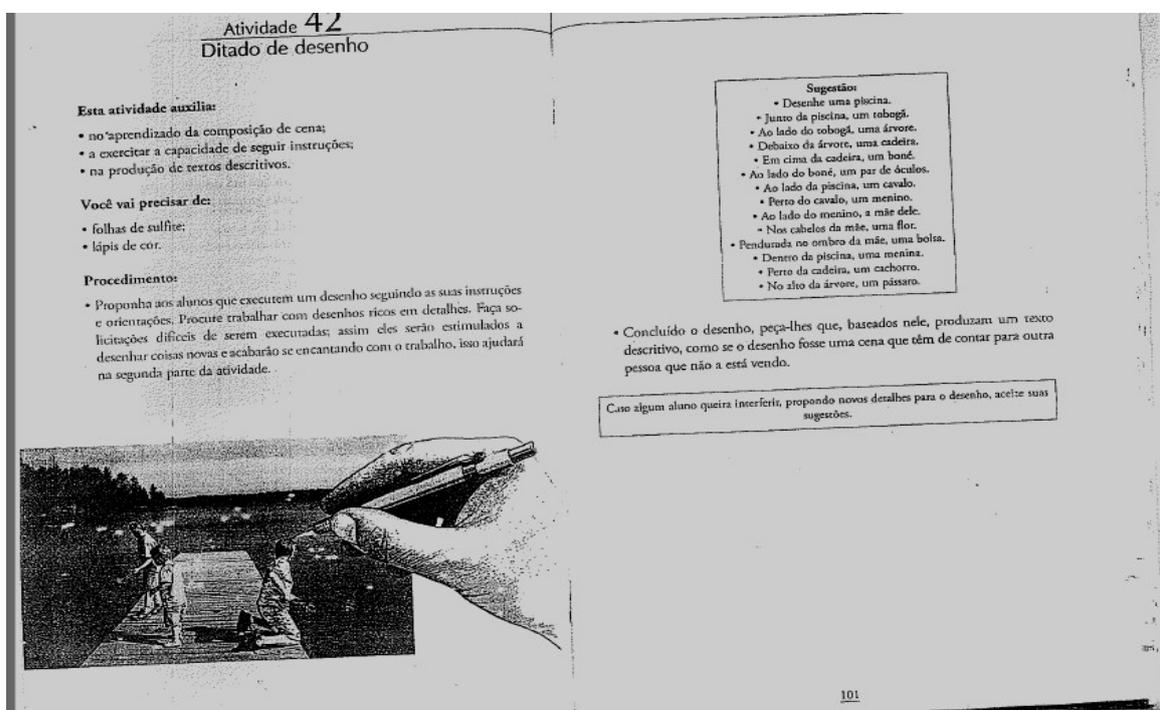
Tratava-se de um menino de 11 anos, que estava repetindo pela 3ª vez a etapa que estava, com um histórico de vida um tanto complicado, viveu parte de sua vida morando embaixo de um dos viadutos da cidade e tinha vivido experiências que não imaginamos que uma criança já tenha vivido, boas e ruins. Nas atividades em que exigia-se mais o uso da leitura e escrita, o aluno apresentava dificuldade, o que o deixava um tanto disperso. Mas, quando se tratava de Matemática, o mesmo realizava contas, utilizando-se da adição, subtração, multiplicação e divisão, com quantos algarismos fosse exigido, sem utilizar lápis e caderno, as respostas eram rápidas e na ponta da língua. Tal facilidade pode ser justificada, pois o mesmo vendia bala no sinal e precisava calcular rapidamente, para fornecer o troco na hora da venda. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/08/2016)

É muito provável que, em atividades formais avaliativas, ele não receberia um bom conceito, pois “não sabia” “armar” as contas. Nesse caso, levanta a dúvida, nessa separação entre os que “sabem” e os que “não sabem”, em que grupo ele se “encaixaria”? O que mais uma vez leva ao questionamento sobre qual o conhecimento é valorizado na escola e que saberes são reconhecidos.

Por outro lado, voltando a falar no movimento de transformação e reprodução, apresentado por Fetzner (2009), pode se observar, na escola, um trabalho de construção que

aparece como uma tentativa de transformação do currículo e dos conhecimentos validados por este. O trabalho foi proposto pela Orientação Pedagógica, do 1º segmento, na 1ª reunião do ano letivo de 2017, realizada em 11 de fevereiro de 2017. Na reunião, foi distribuída uma folha aos professores, e seguindo a dinâmica abaixo, os professores deveriam fazer um desenho e, a partir deste desenho pensar no que seria desenvolvido com os alunos ao longo da semana. A atividade foi proposta pela coordenação, na tentativa de resignificar o conteúdo e consequentemente o currículo escolar, estimulando o trabalho menos repetitivo, na tentativa de contextualizar o conhecimento, que é partilhado em sala de aula.

Figura 17: Proposta de trabalho



Fonte: Aprender Oficinas Fazendo - Práticas de Alfabetização e Letramento. Geraldo Peçanha de Almeida. 2007, Editora Cortez

A dinâmica gerou como proposta, que fosse feita uma atividade com os alunos, na qual os mesmos realizariam também desenhos, que pudessem resultar na discussão de um trabalho que de fato fizesse sentido para eles e os identifica-se nesta atividade a proposta de reconstrução curricular importante, tendo como ideia principal que o currículo precisa comunicar-se com as necessidades do aluno. Percebeu-se que a atividade foi bem recebida pelas professoras, quando em uma das entrevistas, a professora Elaine, falou informalmente,

na verdade fez uma pergunta, se este exemplo de trabalho pode ser considerado de construção coletiva do currículo.

Uma das professoras, que não foi entrevistada nesta pesquisa e ministra aula para uma turma de 5º ano, disponibilizou a atividade por ela realizada, na imagem a seguir, e explicou sentido que teve a atividade. Como foi proposto um desenho, ela foi relacionando tudo o que poderia trabalhar com o seu aluno, a partir das imagens criadas.

Figura 18: Atividade da professora Paula<sup>41</sup>



Fonte: Dados de pesquisa.

Apesar de se observar na escola esses movimentos, ainda que isolados, que tentam pensar em um currículo, em busca de modelos que se aproximem mais da realidade dos alunos, quando questionadas sobre o que apontam de diferente na organização em ciclo, a mudança apontada está relacionada à avaliação ou a não reprovação, que aparece em qualquer discussão a respeito das mudanças que se percebem na implementação dos ciclos. Esta também é apontada como o maior problema que observam na mudança do modelo seriado,

---

<sup>41</sup> A professora *Paula* é professora de uma turma de 5º ano, no ano letivo de 2017, não participou das entrevistas, pois optou-se por realizar entrevistas com professoras do 1º Ciclo, porém a professora demonstrou interesse pelo tema e cedeu sua atividade para que fosse incluída na pesquisa.

por entenderem que a não reprovação é responsável pelo que chamam de “não aprendizagem”. A Professora Maria remete ao seu tempo de estudante, indicando que a reprovação estimula a criança a querer estudar, apesar de sinalizar em sua fala estudos que aponta o contrário: "Eu acho que a cobrança, a reprovação... Eu já vi estudiosos falando... “ah, a criança não pode ser reprovada que desestimula.” Lá em casa foram 6 estudando, ninguém nunca ficou desestimulado. Porque... “oh você vai perder de ano...” (PROFESSORA MARIA, 2016)

Uma experiência que contradiz o relato da professora, está registrada no caderno de campo e conta a história de um menino de 12 anos, que estava repetindo o 2º ano pela quinta vez. No caso deste aluno, a reprovação não favoreceu a aprendizagem, como muitas das vezes se ouve na escola

Em uma turma de 2º ano, tinha um aluno que demonstrava pouco interesse às atividades e logo fui percebendo que o pouco interesse tinha relação com a falta de significado que a aprendizagem tinha para ele. Falava muito de futebol e o mesmo era torcedor apaixonado pelo Flamengo, em uma das atividades com jornal, ele viu um dos jogadores no jornal e nos perguntou se a notícia falava bem ou mal do time dele, foi aí que questionou: “tia, se eu aprender a ler, vou conseguir saber o que falam do meu time no jornal?” A partir dessa conversa, pude perceber que as atitudes do aluno se transformaram em sala e quando conseguiu ler a primeira chamada do jornal, que parava todos os dias para olhar na banca antes de ir para a escola, chegou radiante contando a novidade. (Registro do diário de campo)

Exatamente a “não aprendizagem”, é o que as professoras entrevistadas percebem como o maior problema do ciclo e indicam que a aprendizagem no 1º ciclo, pode ser medida pela condição de leitor ou não leitor do aluno, ou seja, se considera a aprendizagem na medida em que verifica que um aluno está lendo. A professora *Ana Clara*, aponta a não reprovação como o problema da “não aprendizagem”.

Olha, quando eu cheguei aqui no ano de 2002, eu peguei uma turma de terceiro ano, onde retia lá trás no segundo, acho que essa época retia no segundo sim, as crianças sabiam, era mais fácil trabalhar. Depois que passou a reter no terceiro a coisa ficou horrível, e quando se é reprovado... Tá na alfabetização quem não sabe é reprovado, vai passando quem sabe, a gente vai trabalhando melhor com aquele que não sabe, claro que isso é melhor, a criança quando ela passar ela vai passar sabendo alguma coisa, mas como eu vou pegar uma criança lá da alfabetização que ela foi passando, passando, passando, quando chegar lá no terceiro ano ela não sabe nada, poucas são as que vão passar, poucas são as que vão aprender alguma coisa. É difícil, não dá pra fazer tudo no terceiro ano, aí chega no quarto, a gente escuta: ah passa pelo menos quem sabe ler, aí a gente passa quem saber ler, só, e quem sabe fazer uma continha de mais e menos. Aí chega no quinto ano é o fracasso que é. Aí chega no sexto ano, chega como? Com o nível como? E cada vez mais eles estão sabendo menos e menos e menos, aí chega no nono ano as crianças... muito fraco. Isso é uma bola de neve. (Entrevista concedida em 21/12/2016)

O conhecimento que é valorizado na escola determina a maneira com que o currículo se dá nela. Ou seja, em uma escola onde se privilegia a transmissão de conteúdo, no qual conhecimento, que é tomado como científico, é colocado como único aceitável, o currículo está direcionado nesse sentido e, ainda que os documentos apontem para a forma de organização em Ciclo, a prática segue na direção contrária.

Percebe-se nas falas que o foco está em encontrar nos Ciclos, na família ou no próprio aluno respostas para a um direito que está sendo negado aos alunos, o da aprendizagem, e Jacomini (2009) nos traz considerações quanto a isso.

Quando a escola só consegue ensinar uma parte de seus alunos, abandonando à própria sorte os demais, ela continua operando no paradigma da educação como privilégio. A educação só se concretiza como direito numa escola em que todos possam aprender e formar-se como cidadãos.

O aluno que "não quer aprender", "não tem acompanhamento dos pais" ou "tem dificuldades para aprender" tem tanto direito de cursar com qualidade o ensino fundamental quanto àquele que reúne todos esses requisitos, e isso é responsabilidade da escola. Por isso, é fundamental que esta, no âmbito de sua atuação, ofereça boas condições de ensino para que esse aluno queira e possa aprender (JACOMINI, 2009, p.4)

Pensando nesse sentido, formas de pensar representada como: “ele não quer aprender” ou “ele sabe que não vai repetir, então não quer estudar” ou ainda, “os pais não ajudam em casa”, são ainda desafios da formação e da organização escolar para garantir o direito à educação, que é muito mais do que o direito de ir à escola.

## **5. A ESCOLA ORGANIZADAS EM CICLOS NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO: O QUE DIZ A PESQUISA**

O ano de 2016, foi um ano muito difícil para os profissionais e alunos da rede de São Gonçalo, as aulas tiveram início em 17 de fevereiro e em abril, iniciaram movimentos grevistas, reivindicando aumento de salário, melhores condições de trabalho e implementação da Lei que regulamente 1/3 de planejamento. Com adesão quase total de professores do 1º segmento da escola, foram realizadas paralisações ao longo dos meses de abril, maio e junho. No mês julho, a SEMED informou sua decisão por antecipar o recesso escolar, programado para o mês de agosto.

A antecipação do recesso foi anunciada em uma reunião no dia 30/06, três dias antes do seu início, justificada pela necessidade de aguardar os professores que foram aprovados no concurso realizado no início do ano de 2016, tomarem posse. Havia na rede professores contratados e o contrato encerraria em 30/06/2016, sem possibilidade de renovação por questões legais. As aulas retornariam então no dia 01 de agosto, mas foram ministradas por poucos dias, pois o governo anunciou que, por conta da realização dos Jogos Olímpicos, na cidade do Rio de Janeiro, haveria novo recesso, que iniciou em 06 de agosto, retornando apenas dia 22 do mesmo mês.

Após o retorno, o movimento de greve permanecia, agora com paralisações parciais, em que as aulas tinham o horário reduzido em 2 horas, iniciando as 7h e terminando às 9h, no turno da manhã e iniciando as 13h encerrando às 15h, no turno da tarde. Mesmo após o término das paralisações, o período parcial precisou ser continuado, pois o município teve problema com a distribuição da merenda, fazendo com que o horário reduzido se mantivesse até o final do ano letivo.

O movimento na escola passou a ser então de pensar em como repor tantos dias de aula, para que se completassem os 200 dias e 800 horas obrigatórios por lei (Artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/1996).

Tendo em vista a dificuldade em se cumprir a carga horária faltante, foi autorizado pela SEMED que a reposição se desse por “bateria” de exercícios, ou seja, os professores preparariam planos de estudos, para que os alunos pudessem realizar em casa, e estes seriam computados como dia letivo, de forma que o calendário letivo pudesse ser fechado.

A pesquisa de campo foi iniciada no mês de setembro e, devido aos contratemplos citados anteriormente, a ideia inicial de realizar observação foi substituída pela realização de entrevistas semi-estruturadas, com cinco professoras do 1º ciclo.

O início das entrevistas já ajudou a perceber que currículo era um tema pouco abordado, sobre o qual as professoras tinham dificuldade de definir, conceituando-o como plano de curso, matriz curricular ou reduzindo-o à lista de conteúdos. Já quando o assunto é Ciclo, tema é bastante discutido e logo no início das entrevistas já se percebe que é traduzido como algo negativo, responsável por vários problemas que são vistos na escola.

A partir da análise das entrevistas, pode-se observar que alguns pontos se destacam, e são comuns na maioria das respostas: a não reprovação como um problema, a dificuldade com o trabalho com turmas heterogêneas, a ausência das famílias, a falta de integração entre as turmas e a acomodação dos alunos, aparecem como pontos negativos e, no entendimento das professoras, estão diretamente ligados à organização curricular em Ciclos. Inicialmente, todas se colocam contrárias ao Ciclo, sob o argumento de que a seriação favorece à aprendizagem, porém apontam que, com os Ciclos, há mais liberdade em desenvolver o trabalho e destacam o respeito ao tempo de aprendizagem do aluno, o que parece contraditório.

O depoimento da professora Maria<sup>42</sup> deixa clara a tendência à seriação, conforme trecho a seguir.

Prefiro a seriação, esse negócio de não reprovar aluno, não dá complexo em ninguém, porque esse é o motivo que eles falam de ter o Ciclo, para o aluno ter o tempo para avançar, para não ficar... Porque ele ficou retido... Eu não concordo com isso não, tinha que ser seriação, em todas as séries. Eu prefiro seriação. (2016, PROFESSORA MARIA)

Porém, quando questionada sobre as mudanças, a única apontada é a não reprovação.

Pesquisadora: - O que mudou na escola que você trabalha? O que você viu na escola diferente com o trabalho em ciclo? Só não tem reprovação, só isso.

O trabalho pedagógico é o mesmo?

Professora: - Continua a mesma coisa, só não há cobrança da reprovação, o conteúdo é trabalhado da mesma forma.

Pesquisadora: - E que mudanças você vê na sua prática? O que mudou? Você faz alguma coisa diferente do que você faria se fosse série? Você trabalharia o conteúdo da mesma forma? As dinâmicas de sala, você faz tudo da mesma forma?

Professora: - Sim, como se fosse seriação, só muda que eu não posso reprovar. (PROFESSORA MARIA, 2016)

Mas, a análise aponta que, apesar de todas as professoras se colocarem contrárias ao ciclo, quando questionadas diretamente se contradizem, pois ao longo da entrevista e análise

---

<sup>42</sup> Entrevista concedida em 21/12/2016

das mesmas, pode-se identificar que três das cinco professoras apontam que com os Ciclos conseguem desenvolver melhor o trabalho em sala de aula. Conforme abaixo, a professora Viviane <sup>43</sup> destaca a maneira como o tempo de aprendizagem é tratado na organização em Ciclos, colocando como um ponto positivo, apesar de, quando perguntada diretamente se identifica algo positivo nos ciclos, ter respondido que não. O mesmo ocorre com as professoras Elaine e Monique, que também trazem destaques positivos para os ciclos em respostas indiretas, mas quando perguntadas diretamente respondem não identificar nada de positivo no trabalho em Ciclos, o que parece bem interessante e pode levar a conclusão de que, como a questão da não reprovação aparece muito forte, é o único ponto que analisam quando os Ciclos entram em discussão.

Pesquisadora: - E o que demanda mais do professor no ciclo? Você falou que no segundo ano o professor precisa voltar, mas e na sua etapa? (1º ano de escolaridade) O ciclo exige mais de você ou você consegue fazer seu trabalho normal, como se fosse na seriação?

Professora: - Não, eu faço meu trabalho normal, mas eu acho que o ciclo dá uma abertura maior de trabalho, tipo assim, posso voltar lá no que eu já tinha falado? Tipo assim, é... você tem um aluno que demora mais para assimilar, ou que tem um tempo para reter esse conteúdo que é maior, aí na seriação, encaminha esse aluno para a sala de recursos, porque esse aluno tem dificuldade de aprendizagem, e as vezes não é dificuldade de aprendizagem, as vezes é a própria maturação desse aluno, só no segundo ano, já que é uma coisa contínua, é que ele vai estar pronto para aprender a ler e quando ele aprender a ler, ele vai deslanchar, porque o ciclo é: 1º, 2º e 3º, então ele tem todo esse tempo, entendeu? Então, o que acontece em relação ao meu trabalho é que... até que para o primeiro ano a diferença não foi tanta, é mais porque a gente vê que podia ter um avanço maior da criança e não tem, por falta dessa coesão. Entendeu? (PROFESSORA VIVIANE, 2017)

Interessante que, muito do que foi dito, já havia sido encontrado em outras pesquisas, observada a partir da revisão bibliográfica e alguns desses questionamentos, leva a entender o principal objetivo desta pesquisa que diz respeito à percepção de se ter um currículo seriado, dentro de uma escola organizada em Ciclos. Dos assuntos apontados pelas professoras, como problemas no trabalho com os Ciclos, alguns já foram tratados em capítulos anteriores, e outros serão destacados a seguir.

Pode se perceber uma inquietação das professoras em entender que algo precisa ser mudado no trabalho desenvolvido na escola sendo necessário compreender ainda que mudanças são essas. A fala da professora Monique<sup>44</sup> dá indícios de que ainda há muitas

---

<sup>43</sup> Entrevista concedida em 21/02/2017.

<sup>44</sup> Entrevista concedida em 21/02/2017.

dúvidas em como, de fato, realizar um trabalho com os Ciclos e em entender o que é o currículo e, principalmente, o seu papel dentro da escolarização.

A gente não aprendeu o que tem que mudar, quando se fala em currículo, parece que é uma coisa que não se pode mexer e teria que mexer por causa do ciclo, porque eu acho que o ciclo... tudo tinha que ser adaptado para o ciclo, eu ainda não vi... vi as coisas darem certo, mas eu não sei se o que a gente faz é o certo. (PROFESSORA MONIQUE, 2017)

O que leva a conclusão que ainda é importante discutir mais sobre currículo na escola, sendo necessária mais formação nesse sentido, que haja discussão sobre os conceitos e concepções que ainda estão meio embaraçados no trabalho na escola e principalmente que os professores sejam de fato agentes, participantes de todo o processo, realizando um trabalho consciente, tenho pleno conhecimento da base teórica que embasa as suas práticas.

Outros pontos chamam atenção para a necessidade de investimento em formação continuada, quando as professoras nos apontam o trabalho com turmas heterogêneas como um problema ou dificuldade dos Ciclos. A fala da professora Ana Clara, destaca quanto à dificuldade no trabalho com alunos e níveis diversos de conhecimento.

...eu prefiro pegar uma turma onde ninguém saiba ler, ou todo mundo saiba ler, ou todo mundo sabe mais ou menos, porque pegar turma mista eu não consigo trabalhar, não tem condições de dividir o quadro de um lado quem sabe do outro quem não sabe, não tem como trabalhar desse jeito. Ano retrasado, eu peguei uma turma que não sabia, não, eles sabiam mais ou menos, mas o mais o menos deles é saber o “BA BE BI BO BU” mais nada pelo menos as vogais do alfabeto eles sabiam. Ai eu comecei a alfabetizar dali, era uma turma de alfabetização boa. (PROFESSORA ANA CLARA, 2016)

No entanto, o que se entende é que não há como ter homogeneidade, lida-se com pessoas e, como indivíduos que são, têm particularidades e tempo próprios. No que diz respeito à aprendizagem e encontra-se em Krug (2006) embasamento para esta afirmativa, a heterogeneidade é potencia. Além disso, a possibilidade de se realizar um trabalho onde o tempo de aprendizagem é respeitado é um dos pontos positivos do trabalho com Ciclo.

As professoras e professores jamais teriam uma turma homogênea para trabalhar, mesmo na escola seriada, que pretensamente reúne os alunos pelo conhecimento anterior adquirido. Esse conhecimento não representa a aprendizagem em si. Da mesma forma, as diferenças de aprendizagens estão sempre presentes. A postura de que precisamos de um núcleo comum de conteúdos entre todos os alunos para poder ensinar leva à frustração e ao fracasso de muitas atividades propostas em sala de aula. As crianças, adolescentes e adultos aprendem com o diferente, aprendem constantemente, aprendem com a interação de quem sabe coisas diferentes, independentemente do quando o outro saiba “mais” em relação à quantidade de informações. (KRUG, 2006, p. 50)

Essa possibilidade de se realizar um trabalho considerando diversidade de culturas, de conhecimento, é exatamente um dos pontos de destaque da organização curricular em Ciclos, ou seja, o rompimento com o modelo tradicional permitiu vislumbrar uma educação para todos, onde os alunos não têm que se adequar à escola e ao currículo imposto por ela, que juntos lhe impõe um tempo de aprendizagem, mas a escola precisa estar preparada para atender esse aluno em suas necessidades, sendo a educação concebida como um direito fundamental, não cabe uma mais um escola que exclui, pois conforme aponta Jaomini (2009, p.3) “para realizar o direito à educação, não se trata apenas de fazer adequações pontuais à escola que estava organizada sob o paradigma da educação como privilégio: é necessário construir outra escola”.

Quanto a isso, há uma tentativa da escola de “adequar” o currículo, à necessidade de homogeneização do conhecimento, uma vez que, na escola, há um “nivelamento” dos alunos do 3º ano, onde se tenta criar turmas onde o nível de conhecimento do aluno se aproxime, sob a justificativa de facilitar o trabalho do professor e “ajudar” o aluno.

É ai a gente senta o pessoal do terceiro ano... E é... oh... esse sabe ler, esse não sabe nada, ah esse sabe um pouquinho, a gente ali nivela a turma e dali eu começo a ver como eu vou trabalhar. Mas essa turma do ano retrasado eu não usei livro, ai como eu continuei com a mesma turma, porque eu reprovei bastante alunos, ai o ano passado eu peguei essa turma e continuei o meu trabalho dali, quem veio de fora sabia alguma coisa, então foi mais... tirando o mal comportamento, só conteúdo foi mais fácil trabalhar. (PROFESSORA ANA CLARA, 2016)

Em Krug (2006), pode-se observar que esta tentativa de se nivelar por conhecimento, está presente em alguns modelos de escolas tradicionais, agrupando os alunos por série e criando um novo agrupamento dentro de determinada série, organizando as turmas com os mais e menos adiantados, bem próximo do que se vê nos Ciclos, na escola pesquisada. Tal fato aproxima a organização curricular da escola, que está organizada em ciclos, ao modelo seriado.

Uma das ideias mais fortes de nossa tradição é a ideia de que reunir as crianças e adolescentes pelo nível de conhecimento anterior ajuda a aprender. É o que muitas escolas tradicionais já fizeram e, por vezes, ainda fazem, agrupando as turmas não só por série, mas também por nível de conhecimento dentro da série. Acontece ainda, por exemplo, em escolas onde as turmas, com a letra “A” agrupam os mais adiantados, a turma “B” representa os alunos médios e a “C”, a classe dos mais fracos. (KRUG, 2006, p. 40).

Ainda é muito recorrente na fala as professoras o “sabe ou não sabe”, o que leva mais uma vez a um questionamento, bem presente em pesquisas acadêmicas, sobre qual o conhecimento importa, questionamento esse que aponta um dos grandes problemas dos

currículos escolares. Se quando se pensa em currículo, “o que ensinar”, é o questionamento central, mudar o foco da pergunta: “para quê ensinar”, ajudaria a mudar as práticas e a iniciar o processo de reestruturação curricular, sobre o qual se entende ser o ponto de partida do trabalho com Ciclos.

Isso não significa que se deve deixar os conteúdos de lado, de acordo com Streck (2012, p.20):

Embora se reconheça que não pode haver ensino sem conteúdos, verifica-se um deslocamento da prática educativa em direção à forma produzi-los, à sua finalidade e ao lugar desde onde são produzidos. Em qualquer nível de ensino, desde a educação infantil à pós-graduação, é muito difícil estabelecer um cânone de conhecimentos que todos devem dominar. Isso evidentemente não significa abdicar de conteúdos, mas reconhecer a diversidade de situações em que eles são transmitidos e produzidos. Uma diretriz que evita transformar o ensino num “metodologismo” vazio é tomar a realidade de vida e a prática que a constitui como referência para a ação pedagógica. Não se justifica mais memorizar os nomes dos rios e capitais de estados, mas nem por isso é menos importante conhecer os rios. O que é o Tietê para São Paulo, o Guaíba para Porto Alegre, o Amazonas para Manaus? E cada um dos arroios em sua localidade e bairro? Que práticas sociais, econômicas, culturais e ecológicas estão vinculadas a esses cursos d’água? (STRECK, 2012, p.20).

Mais uma vez, os estudos remetem à necessidade de entender a realidade do aluno, pois não há como conceber, dentro da organização em Ciclos, um currículo que determine um conteúdo como único e exclua os estudantes que “não sabem” esse ou aquele conteúdo. Não que o conteúdo não seja importante, mas ele precisa fazer sentido e a compreensão dos conteúdos propostos não pode ser o único objetivo da escola. A escola ainda dá ênfase no que se ensina e se esquece da ênfase no que se aprende, ou seja, todos nós sabemos muitas coisas e a escola precisa reconhecer e valorizar o que se sabe, como início do processo de aprendizagem.

Outro ponto que merece destaque foi relatado pela professora Viviane<sup>45</sup>, que é professora do 1º ano, e indica a falta de integração entre as turmas, como um problema onde há uma interrupção no conteúdo a ser trabalhado, uma vez que estes ainda são divididos por ano. Nesse caso, o professor de determinado ano de escolaridade, se limita a buscar a relação de conteúdos referente ao seu ano, havendo a pouca troca entre as professoras.

O que falta, em relação ao ciclo é a própria questão da articulação dos professores, porque se você não tem uma equipe que é coesa o ciclo não dá certo. Porque, eu terminei no “Z” aí quando chega lá no ano que vem, o professor do 2º ano tem que dar uma revisão, ver como é que está a turma e continuar, aí não, já quer dar o conteúdo que antigamente na seriação era do

---

<sup>45</sup> Entrevista concedida em 21/02/2017.

2º ano e aí não sabe se a criança sabe ler, não sabe se a criança já está com a maturidade para isso e se não tiver, ele diz que não é trabalho dele votar. Então não tem coesão, não tem articulação, então não dá certo por isso. (PROFESSORA VIVIANE, 2017)

Professora Elaine também sinaliza a falta de integração como um problema e tal fato, segue na direção contrária da reestruturação curricular, citada no capítulo anterior, pois esta depende de mais troca entre os professores, inter e intra ciclos, uma vez que é necessário haver uma continuidade. Não se pode conceber que dentro de um currículo organizado em Ciclos, haja ruptura no que se é trabalhado na escola. Não pode haver com os Ciclos, um conteúdo que seja preso a um determinado ano escolar, mas os conteúdos trabalhados precisam ser comuns à todo o Ciclo.

O Ciclo não é que seja ruim, mas é que está uma coisa solta, eu penso que é uma coisa solta o Ciclo. Porque, o primeiro tinha que planejar junto com o segundo e o segundo junto com o terceiro, que é para um pegar o gancho do outro e não é. É uma coisa solta, eu faço o meu, a outra faz o dela, nem os próprios... a série... no mesmo ano não se faz planejamento junto. Eu dou, aí cada um faz assim, aí eu acho legal, deixa eu pegar a sua Xerox, mas por que eu peguei essa Xerox, qual foi o objetivo? Eu não sei... só porque achei legal. Então eu acho uma coisa solta, talvez uma coisa bem trabalhada, bem organizada, seria melhor independente da clientela que você tem. Fica uma coisa muito solta. (PROFESSORA ELAINE, 2017)

Apesar do depoimento das professoras, que direciona para um trabalho com conteúdos presos a um determinado ano, se identifica na análise das entrevistas, que as mesmas realizam uma avaliação diagnóstica da turma no início do ano, e que esta avaliação direciona de onde seguir, considerando o conhecimento do aluno. Apesar de todas demonstrarem preocupação, pois entendem que estão perdendo tempo com o conteúdo do ano anterior, demonstram assim, a grande preocupação com o conteúdo relacionado a determinado ano de escolaridade.

A gente pega um assunto, a gente tenta seguir uma sequência, primeiro a gente começa o ano dando a revisão de tudo o que eles deram na alfa, o que a gente consegue... porque a gente dá isso aqui, mas a gente tem que dar algum conteúdo de segundo ano, se não o que adianta, a criança vai para o terceiro e aí? Fica sem ver nada, porque, o professor de terceiro ano não vai fazer isso, não faz mesmo. Então, o primeiro e o segundo ano, eu acho isso, é alfa sim. O professor que pega o segundo ano, sabe quem são as crianças que ele está pegando. Aleatório a isso, dá um ou outra coisinha do segundo ano e aqueles que você acha que não pode avançar, você continua dando atividade a parte. (PROFESSORA MARIA, 2016).

A professora Mônica<sup>46</sup>, em seu depoimento, traz uma questão importante sobre o trabalho com o conteúdo escolar, quando confirma que da própria escola podem sair respostas

---

<sup>46</sup> Entrevista concedida em 21/02/2017.

para o os questionamentos. Para a professora, o problema está na forma como são tratados os conteúdos escolares.

Eu acho que o erro é esse, porque... qual é o erro? Nós trabalhamos Ciclo, com o conteúdo seriado. A gente tenta fazer o primeiro ano de acordo com uma escola que não trabalha com ciclo, então, a gente não está preparado para isso. Assim, a gente acaba não pensando nisso, só pensa quando está conversando, né?! Porque a gente não pensa que é isso, que tem que começar de novo, que é outro tipo de conteúdo, de currículo também que você tem que formar com esse aluno. (PROFESSORA MONIQUE, 2017).

O depoimento da professora traz uma excelente reflexão, que contribui para uma conclusão do que foi percebido ao longo das entrevistas, conversas, observações e análise do todo o que foi colhido, apontando para uma necessidade de se repensar a maneira com que o trabalho está sendo desenvolvido na escola, indicando para necessidade de uma ruptura com o trabalho como está posto, que se aproxima do modelo seriado, sendo o conteúdo trabalhado da mesma maneira.

## 6. CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve como problema principal a organização curricular nas escolas organizadas em Ciclo, e como objetivo principal compreender como e quando o currículo praticado em uma escola da rede municipal de São Gonçalo se aproxima/distancia da concepção de ensino representada pelos Ciclos. Os estudos se desenvolveram em uma escola na rede municipal de São Gonçalo. Inicialmente, foi uma dificuldade em se tratar o tema na escola, uma vez que, quando o assunto principal são os ciclos, é recorrente que os depoimentos sejam direcionados para a questão da não aprovação, desviando o foco para a questão da avaliação.

A revisão bibliográfica, parte inicial da pesquisa, permitiu observar que dados encontrados nesta pesquisa, estão muito próximos do que já foi encontrado em outras pesquisas, no que diz respeito ao tema. A pouca participação dos pais, ênfase na não retenção, imposição da proposta às redes, a renúncia dos ciclos em favor da serialização, necessidade de articulação dos conteúdos entre os anos escolares, necessidade de investimento em formação continuada de docentes, aparecem como questões comuns entre pesquisas publicadas sobre o tema e o presente trabalho.

Quanto ao currículo nas escolas organizadas em Ciclo, o único artigo desse tema também permitiu identificar que, no que diz respeito à reestruturação curricular, presente na organização curricular em ciclos, a escola ainda apresenta uma mudança bem sutil, fato que o início da pesquisa de campo já oportunizou constatar, o que pode ser justificado pelo fato de o currículo ainda estar preso a uma lista de conteúdos, uma vez que todas as professoras pesquisadas ainda o conceituam como tal e não se reconhecem participantes na construção do currículo.

Em relação à pesquisa de campo, apesar de mudanças no percurso, devido a dificuldades em acompanhar uma turma mais especificamente, foi possível a realização de entrevistas, conversas informais e observação de algumas atividades desenvolvidas na escola, envolvendo professores, pais e alunos. Estas observações permitiram perceber que, após 18 anos de implantação, incompreensões e dúvidas quanto ao tema abordado ainda fazem parte dos depoimentos colhidos na escola. O desconhecimento de mudanças necessárias às práticas ainda faz com que os ciclos se aproximem muito do modelo seriado e muito do que se faz, obedece a uma “intuição”, pois ainda há muitas dúvidas sobre as concepções que permeiam esta nova forma de organizar a escola. Há a necessidade de se discutir o tema, de maneira que

o trabalho seja realizado de forma mais consciente, uma vez que ainda há uma busca em se entender se o trabalho realizado se aproxima ou não das concepções que orientam os Ciclos.

Na busca por entender o trabalho realizado, a professora Monique levantou uma questão importante sobre essa necessidade de se discutir mais os Ciclos e trouxe como sugestão que se realize um trabalho na escola, servindo como “piloto” no trabalho com os ciclos no município, trazendo grande contribuição para a conclusão deste trabalho.

As pessoas ainda não sabiam trabalhar, não entendiam porque o aluno passava automaticamente e assim, não houve uma formação. Acho que até hoje, as pessoas falam, existe muita parte teórica, mas ainda não se chegou em uma escola, uma escola piloto, tipo essa que é grande. Vamos tentar entender por que isso não aconteceu? Vamos tentar de novo? Então, caiu de paraquedas para todo mundo. Aí mudou, um ano o ciclo tinha duas etapas, depois tinha três etapas. Até que tem bastante tempo que está desse jeito, são três etapas para a leitura e escrita. Mas, a gente não entendia, e a gente acabava trabalhando como seriado, porque vinha com uma experiência de seriado. (PROFESSORA MONIQUE, 2017).

Tal fato pode sugerir uma necessidade de investimento em formação dos professores, o que inclui a possibilidade de aprimoramento da prática, com formação em serviço, assegurando o aperfeiçoamento profissional continuado, tempo disponível para planejamento, estudo e avaliação da própria prática, garantidos pela LDB em vigor.

**Art. 62-A.** A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

**Parágrafo único.** Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

A pesquisa, realizada por Krug (2006), na cidade de Porto Alegre, indica um pouco da estrutura disponibilizada pelo município para realizar o trabalho com ciclos, no qual havia, no período da pesquisa (1994 – 2000), professores itinerantes, Laboratórios de Aprendizagem, assessoria pedagógica, porém, em São Gonçalo ainda falta muito desse suporte, sendo difícil até mesmo material necessário para atendimento as demandas dos professores, como apontado pela professora Maria<sup>47</sup>.

Faço atividade com o livro de leitura, pintura pouca coisa, porque não podemos desperdiçar folha. Ué, estou falando a verdade... e também as atividades diferentes que eu trago, também eu que imprimo, porque não tem assim acesso, é muita coisa...

---

<sup>47</sup> Entrevista concedida em 21/12/2016.

também não pode pedir nada... isso aí você corta, porque senão... (PROFESSORA MARIA, 2016)

Outro ponto destacado, por uma das professoras pesquisadas, a professora Viviane, diz respeito a continuidade e interação entre as turmas, que sugere a necessidade de se estabelecer novas relações na escola, necessidade de se propor novas formas de interação entre os professores, promovendo a troca de experiências e de conhecimento. Além disso, há a necessidade de se repensar na “escolha” de turmas, permitindo uma continuidade, dentro de um mesmo ciclo, continuidade essa que permitiria maior relação entre os conteúdos trabalhados, que não seriam definidos para o trabalho por ano escolar, mas permearia todo o ciclo, permitindo sua retomada a todo o momento, de forma que estes não sejam mantidos fragmentados como na seriação.

É necessário explorar o que os professores destacam no trabalho com os Ciclos, uma vez que, ao serem questionados sobre a organização curricular em ciclos, colocam-se contrários a proposta, porém, o que se vê, analisando os discursos, é que as professoras são contrárias à não reprovação, sob o argumento de que favoreceriam a não aprendizagem, porém, compreendem que há a necessidade de se trabalhar com tempos diferenciados para que se dê a aprendizagem e defendem que, com os Ciclos, sentem uma liberdade maior para se desenvolver o trabalho, o que favoreceria a aprendizagem. Talvez, se pudesse ser trabalhado com as professoras a ideia, já destacada neste trabalho, encontrada em Krug (2006, p. 52) de que a "ação da escola é guiada pelo entendimento de que todos podem aprender... a escola passaria a ser vista como lugar de aprender, de construir conhecimentos e de desenvolvimento pessoal e coletivo" (KRUG, 2006, p. 53), assim a necessidade de se classificar e excluir deixasse de ser parte da escolarização.

É possível, com isso, perceber que a organização, em ciclos em São Gonçalo, ainda está impregnada da tradição seriada, ditando regras da escolarização, com seus conteúdos fragmentados, determinados ano a ano, que ainda valoriza a repetição de conteúdos em detrimento da construção do conhecimento. Mas há, ao mesmo tempo, um caminho a ser percorrido, em busca de uma educação que atenda a todos em suas especificidades, promovendo um currículo que contextualize o conhecimento, aproximando a escolarização das experiências de vida dos estudantes, dando sentido ao que se aprende e o que se ensina, uma vez que aprender e ensinar estarão diretamente ligados à realidade dos sujeitos envolvidos.

Durante a pesquisa, o depoimento da professora Monique, que sugere um trabalho específico, no qual a escola seria polo, servindo como referência para um trabalho que de fato promova uma modificação na organização curricular e em toda a estrutura da escola, agregando o conhecimento teórico às práticas estabelecidas, emerge o desejo de se estudar mais do tema, para contribuir com nova pesquisa que encontre relação dos ciclos com as práticas educacionais que promovam mudança significativa no currículo escolar.

## REFERÊNCIAS:

AGUIAR, D. R. da C. **A estrutura curricular em ciclos de aprendizagem nos sistemas de ensino: contribuições de Paulo Freire.** 350 p. Tese de Doutorado. PUC/SP, São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. **O currículo em ciclos de aprendizagem: uma proposta de escola pública, popular e democrática.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO

ANICETO, R. A. **Entre discursos e práticas nos ciclos de aprendizagem: as representações sociais dos professores.** 01/04/2011 215 f. Mestrado acadêmico em educação instituição de ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE.

ARROYO, M. G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores.** Educ. Soc., Dez 1999, vol.20, nº.68, p.143-162.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

AFONSO, A.J. **Escola pública, comunidade e avaliação: Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação.** In: Esteban, T. E. (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARRETTO, E.S.S e MITRULIS, E. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória.** Cad. Pesqui., 1999, no.108, p.27-48.

\_\_\_\_\_. **Trajетória e desafios dos ciclos escolares no País.** Estud. Av., maio/ago. 2001, vol.15, no.42, p.103-140.

BARRETO, E.S.S; SOUZA, S.Z. **Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão.** Educ. Pesqui., jan./abr. 2004, vol.30, no.1, p.31-50.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil.** N. 126. v. 35. Cad. e Pesq. P. 659-688. set/dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Ciclos: Estudos sobre as políticas implementadas no Brasil.** Trabalho encomendado pelo GT Estado e Política Educacional para a apresentação na 27ª reunião anual da ANPED. Caxambu, MG, nov. 2004.

BRANDINI, E. S. **A Política de Ciclos em Uma Escola da Rede Estadual no Município de Juara - MATO GROSSO.** ' 01/05/2011 152 f. Mestrado Acadêmico em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso , CUIABÁ Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Da UFMT da Biblioteca Setorial do IE/UFMT

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB).** Lei Federal n.º 4024, de 20/12/1961

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB).** Lei Federal n.º 5692, de 11/08/1971

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB).** Lei Federal n.º 9394, de 20/12/1996

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal Brasileira.** 9. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.738 - Institui o piso salarial e o 1/3 de planejamento aos docentes.** Lei Federal de 16/07/2008.

CORDEIRO, D. M. A. **Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.

CUNHA, V.G.P. **A organização da escolaridade em ciclos no contexto da cultura da performatividade: quais práticas pedagógicas?** Currículo sem Fronteiras, v. 14, n. 3, p. 72-90, set/dez 2014.

CUNHA, E. V. R; LOPESE, A. C. **Organização curricular em áreas do conhecimento: o nome da política curricular de ciclos em Rondonópolis-MT.** Revista e-Curriculum, São Paulo, n. 11 v.03 set./dez, 2013.

FERNANDES, C. de O. **A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica.** Caderno de Pesquisa. Abr 2005, vol.35, no.124, p.57-82.

\_\_\_\_\_. **Escolaridade em Ciclos: desafios para a escola do século XXI.** Rio de Janeiro, Wak Editora, 2009.

FETZNER, A. R. **Educação popular, organização do ensino e ciclos: alguns desafios escolares.** In: FETZNER, A. R. (org.). Ciclos em Revista: implicações curriculares de uma escola não seriada, vol. 2. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2007, p 47-62.

\_\_\_\_\_. **Da avaliação classificatória às práticas avaliativas participativas: esta migração é possível?** In: FETZNER, A. R. (org.). Ciclos em Revista: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos, vol. 4. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2008, p. 143-158.

\_\_\_\_\_. (Org). **Ciclos em Revista: Implicações curriculares de uma escola não seriada.** Rio de Janeiro. Wak Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ciclos & currículo: à procura de sentidos.** Espaço do Currículo, V.7, N.1, P.5-12, Jan. a Abr. de 2014.

\_\_\_\_\_. **Ciclos & Séries: contextos e conceitos na discussão das práticas curriculares e avaliativas.** In: Revista Educ. foco, Juiz de Fora, v 17 n. 3, 2013 Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-011.pdf> Acessado em 24/11/2016.

\_\_\_\_\_. **Currículo.** V. 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **Currículo.** V. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

\_\_\_\_\_. **A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para uma discussão do espaço-tempo escolar.** Revista Brasileira de Educação, volume 14, nº. 40, jan./abr.2009.

\_\_\_\_\_. **Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares.** In: FERNANDES, C. de O. (Org). Avaliação das aprendizagens - sua relação com o papel social da escola. Cortez Editora. São Paulo, 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Coleção Métodos de pesquisa. 3a ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2004.

\_\_\_\_\_. **CICLO OU SÉRIES ? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?** Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. 27ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004.

GOMES, C.A. **Quinze anos de ciclo no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação.** Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr 2004 nº 25 pg 39 – 52.

GLORIA, D. M.; MAFRA, L. A. **A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar.** Educ. Pesqui., São Paulo , v. 30, n. 2, p. 231-250, Aug. 2004 .

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos.** Educ. Pesqui. , São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, dezembro de 2009.

KRUG, A. R. **Ciclos de Formação: Desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares.** GT: Educação Popular/n.02. Trabalho apresentado na 28ª reunião ANPEd.

\_\_\_\_\_. **Ciclos de Formação: uma proposta político-pedagógica transformadora** – Porto Alegre: Mediação, 2001.

KRUG, A. R . STEINVASCER ... [et.al.] ( Org.) **Ciclos em Revista**. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2006. Qual volume, editora.

LAVILLE,C. **A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999

LOCH, J. M. P. **Avaliação na escola cidadã**. In: Esteban, T. E. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MACEDO, M. e LOPES A. C. **Teorias de Currículo**. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

MACEDO, E. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. Cadernos de Pesquisa, v.42, nº 147, p. 716-737. Set/out 2012.

MAINARDES, J. **A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades**. R. Bras. Est. Pedag. Brasília, v.79, nº192, p.16-29, maio/ago, 1998.

\_\_\_\_\_. **A organização da escola em ciclos: Aspectos da política na sala de aula. GT: Educação Fundamental / n. 13**. Trabalho apresentado na 28ª reunião ANDPED, Outubro/2005.

MIRANDA, M. G. **Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade**. Educ. Soc., Ago 2005, vol.26, no.91, p.639-651.

MOREIRA, A. F. **Propostas curriculares alternativas: limites e avanços**. Educ. Soc., Dez 2000, vol.21, no.73, p.109-138.

\_\_\_\_\_. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 2012

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo,**

**conhecimento e cultura.** Brasília: MEC, 2007.

MACHADO, L. B.; SANTOS, J. A.L.C. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Dez 2015, Volume 23 Nº 89 Páginas 843 – 868.

\_\_\_\_\_. **A Organização da Escolaridade em Ciclos e as Políticas de Currículo.**

Revista E-curriculum, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011.

Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acessado em 20/03/2016.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde.** 11ª. Ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NAIFF, L.A.M.; NAIFF, D. G. M. **Psicologia & Sociedade**, 2013, Volume 25 Nº 3, Páginas 538 – 548

NEGREIROS, P. R. V. **Séries no ensino privado, ciclos no público: um estudo em Belo Horizonte.** Caderno de Pesquisa. São Paulo. V.35 n. 125, maio/ago 2005.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. de S. **Epistemologia do Sul: Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Edições Almedina.SA. 2009. p.45 e 49.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes.** In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010b, p. 31-83

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** São Paulo. 4ª Edição. Editora Artmed, 1998.

SANTOS, Z. L. **A Abordagem Da Política Curricular Em Escolas Organizadas por ciclos na rede pública estadual de Mato Grosso: significados, influências e possibilidades.** ' 01/05/2011 168 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino:

Universidade Federal de Mato Grosso , Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE/UFMT.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade: Uma introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STRECK, D.R. **Qual é o conhecimento que importa? Desafios para o currículo**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 8-24, Set/Dez 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio**. Revista de Educação AEC. Nº 111/1999 p.83-90.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. Cadernos Pedagógicos, São Paulo: Libertad, n.8, 1993

## APÊNDICE

Apêndice 1: Roteiro de entrevista para professores.

Roteiro de entrevista:

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo na profissão:

Tempo na rede:

Tempo na escola:

- 1- Como você faz para decidir sobre qual conteúdo vai trabalhar em cada aula? (onde busca os conteúdos a serem trabalhados, o que interfere em sua escolha, a que dá mais atenção, o que não acha importante, como lida com as diferenças nos interesses dos estudantes)?
- 2- Você trabalha com os ciclos desde quando? O que é trabalhar com turmas organizadas em ciclos para você?
- 3- Você estava trabalhando na rede de São Gonçalo antes dos ciclos serem implementados? Lembra de alguma mudança quando os ciclos passaram a ser a orientação de enturmação? Quais são as principais demandas dos ciclos para os professores? Você dá conta destas demandas? Por quê? (caso sim, como?)
- 4- O que é currículo para você? Você considera que existem diferenças curriculares a serem atendidas quando uma escola deixa de se organizar em séries e passa a se organizar em ciclos? Quais?
- 5- Em termos curriculares, quais seriam hoje, considerando a organização em ciclos, as maiores necessidades de tua turma?

- 6- Como você planeja as aulas? Usa algum roteiro? Algum documento curricular como orientação? Conversa com os estudantes sobre temas a serem tratados? Conversa com os pais sobre necessidades curriculares? Como e quando?
- 7- O que você sabe sobre a organização curricular do município de São Gonçalo?
- 8- Você já estava na escola, quando a rede passou a ser organizada em ciclo?
- 9- Você participou da proposta de reorganização curricular do seu município? Comente.
- 10- O que você acha desta organização?
- 11- O que mudou na escola em que você trabalha?
- 12- Que mudanças podem ser percebidas na sua prática?
- 13- Que diferenças você identifica entre a escola organizada em ciclo e a escola organizada em série?
- 14- O que você entende por currículo?
- 15- Como você define as atividades que serão trabalhadas em seu planejamento semanal?
- 16- Há uma troca com as professores de outras etapas do mesmo ciclo? Como se dá?

## **ANEXOS**

Anexo 1: Modelo de Relatório Avaliativo