

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESCOLA EM CICLOS: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

UM ESTUDO DE CASO

NÍZIA MARIA PONTE

Rio de Janeiro

2009

NÍZIA MARIA PONTE

ESCOLA EM CICLOS: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE
UM ESTUDO DE CASO

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

Orientadora: Profa. Dra. CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES

Rio de Janeiro, RJ

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

NÍZIA MARIA PONTE

ESCOLA EM CICLOS: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE
UM ESTUDO DE CASO

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof.^a Dra. CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES
Orientadora – UNIRIO

Prof.^a Dra. GISELI BARRETO DA CRUZ – UFRJ

Prof.^a Dra. CARMEN SANCHES SAMPAIO - UNIRIO

Ponte, Nízia Maria.
P813 Escola em ciclos : implicações para o trabalho docente um estudo de caso / Nízia Maria Ponte, 2009.
194f.

Orientador: Claudia de Oliveira Fernandes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

1. Escolas públicas. 2. Escolas municipais – Niterói (RJ). 3. Escolas municipais – Administração e organização – 2005-2008. 4. Currículos – Avaliação. 5. Sistema de ensino em ciclos. 6. Professores – Formação. 7. Políticas públicas. 8. Cidadania. I. Fernandes, Claudia de Oliveira. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Curso de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.01

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à equipe da Escola Municipal Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis em retribuição ao tanto que aprendi compartilhando com cada profissional o cotidiano dessa escola singular. Daqui pra frente levarei sempre comigo a certeza de que é possível sim fazer educação pública de qualidade.

Dedico também esta dissertação aos meus filhos Rafael e Flora, por serem os amores da minha vida, e também por representarem os alunos e as alunas das escolas brasileiras. Como disse Paulo Freire, “não há docência sem discência”, sendo assim, esse texto não teria sentido se não fosse um modo de contribuir com a educação de nossas crianças.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo primeiramente à VIDA, que é um dos modos com que me refiro a DEUS. Agradeço ao muito que venho aprendendo e pelas oportunidades que ELE/ELA têm me dado. Agradeço por todos os dias e por todos os momentos, inclusive aqueles que me levaram à realização dessa pesquisa e à conclusão dessa dissertação. Foram tempos difíceis, em que tive de conciliar muitas atribuições, onde tive que fazer muitos pequenos/grandes sacrifícios cotidianos e, se não fosse essa força divina, eu não teria conseguido caminhar e chegar até aqui.

Agradeço à minha mãe pelo apoio fundamental e pelo exemplo de coragem. A despeito de todos os obstáculos, ela sabe resistir e tem sido com ela que venho aprendendo a me manter de pé.

Agradeço aos meus filhos Flora e Rafael por me ensinarem tantas coisas, por compartilharem comigo as alegrias e tristezas dessa caminhada e por compreenderem, ainda que com alguma insatisfação, a necessidade que tive de me dedicar ao trabalho e não poder brincar, conversar, passear, enfim estar com eles.

Agradeço à Claudia Fernandes que desde o início acreditou em meu potencial e durante todo o estudo foi uma orientadora criteriosa, acolhedora e sensível, com quem aprendi muito. Suas palavras foram concomitantemente estímulo ao meu trabalho, bússola quando me via perdida e alívio para minhas angústias.

Agradeço à Carmen Sanches pelas reflexões enriquecedoras nos momentos de orientação coletiva, nas aulas e na banca de qualificação. Suas contribuições foram decisivas.

Agradeço à Giseli Cruz pelo muito que aprendi com seu exemplo profissional, pela análise cuidadosa dos textos da qualificação e pelas sugestões quanto aos enfoques do trabalho.

Agradeço às demais professoras do mestrado pela qualidade do curso e pelas discussões frutíferas que suas aulas provocaram.

Agradeço à minha irmã e aos meus irmãos Luis e Carlos Fidélis e também às minhas cunhadas Fátima e Fernanda por dedicarem-se a entreter meus filhos durante os fins de semana para que eu pudesse escrever.

Agradeço aos muitos amigos que compartilharam comigo essa jornada: Sandra Almeida me apresentou o edital do concurso e me estimulou a tentar, mesmo sabendo que o prazo era curto; Eleonora Taveira que ajudou na elaboração do pré-projeto e emprestou não apenas inúmeros livros, mas também seus ouvidos na escuta acolhedora de minhas dúvidas; Andréa Cocco e Aurinda Ferreira, amigas, comadres, companheiras que me encorajaram e torceram pelo meu sucesso; Márcia Maria pelo apoio e por estabelecer comigo um diálogo rico sobre os caminhos da educação em Niterói; Fernando e Maria Thereza, padrinho do Rafael, pelo estímulo e pelos poucos, mas reconfortantes, momentos de lazer, importantíssimos para manter a saúde mental durante os últimos tempos; à Margareth e Tânia parceiras profissionais que se tornaram amigas e cobriram minhas ausências no PAIEF sempre me incentivando; Tatiana, Claudia, Lúcia, Karyne, Avany e Ana Carla, companheiras solidárias que realmente fazem um trabalho de equipe e se desdobraram, junto com Sandra, para que eu pudesse me ausentar da FME e que vibraram com minha conquista.

*"Tenho mais dúvidas do que certezas,
me deixo contaminar pelo momento
que vivo. Estou mais preocupado em
entender o percurso coletivo. Outras
formas de pensar nosso ofício, de
encontrar seu sentido e de inventar
práticas, saberes e valores."*

Miguel Arroyo

RESUMO

Este estudo tem como foco de análise o processo de reorganização dos ciclos na rede municipal de educação de Niterói, ocorrido entre os anos de 2005 a 2008, e buscou investigar como possíveis mudanças no currículo podem alterar a configuração do trabalho docente. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida através de observação participante no cotidiano de uma escola de 1º e 2º ciclos desta rede e de entrevistas com algumas professoras que compõem sua equipe, assim como com gestores tanto da escola como da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino da Fundação Municipal de Educação de Niterói - FME. Também se procedeu a análise de documentos emitidos pela própria FME, em especial, a Portaria FME 125/08, que institui a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania. A pesquisa revela que a ênfase dada por essa proposta ao trabalho coletivo, através da criação das equipes de referência dos ciclos, do estímulo aos reagrupamentos e da instituição de conselhos ampliados de avaliação e planejamento, tende a desnaturalizar algumas práticas pedagógicas, alterando o currículo e trazendo vantagens aos docentes na medida em que fortalece as decisões do coletivo, divide responsabilidades e propicia pensar mais alternativas para as questões que se apresentam no cotidiano. Dentre o referencial teórico que embasa este estudo cabe destacar a perspectiva do pensamento complexo de Morin (1990, 2008), as contribuições de Tardif (2005), Perrenoud (2004) e Arroyo (2000) acerca do trabalho docente, os estudos de Fernandes (1997, 2003, 2005, 2008), Krug (2001, 2005, 2007), Barreto (1999, 2001, 2004, 2005), Mainardes (2007), Vasconcellos (2007) e Souza (2008) sobre o ensino em ciclos e o recurso a alguns autores ligados ao campo do currículo como Sacristán (1998, 2001, 2007), Ferrazo (2003, 2009) e Oliveira (2001, 2005, 2006). Com o olhar inspirado pelas pesquisas no/com o cotidiano, foi possível observar durante a investigação movimentos instituintes e inovadores, recriados e ressignificados, em que os saberes e fazeres docentes foram valorizados. Foi possível constatar também um processo de mudança, crescimento e aprendizagem, onde a postura crítica e reflexiva por parte da equipe docente da escola evidencia a conquista de maior autonomia profissional. Contudo, a pesquisa constata que, embora a Proposta Escola de Cidadania tenha o mérito de ter avançado na organização dos ciclos, seria preciso maior investimento no que tange às condições objetivas de trabalho dos docentes.

Palavras-chave: Ciclos, Trabalho Docente, Currículo, Niterói/RJ, política educacional.

ABSTRACT

This study focuses on the process of reorganization of the municipal schools cycles which happened between 2005 and 2008, and intends to investigate how possible changes in curriculum could alter the configuration of the teaching work. In order to make it possible, the research was developed by participant observation in the daily activities of a 1st and 2nd cycle school belonging to the municipal area and by interviews with some teachers that form its teaching team, as well as managers, not only from the school but also from the Superintendence of Teaching Development from the Municipal Education Foundation - FME. It also took place an analysis of documents issued by FME itself, specially, ordinance 125/08, which created the Pedagogic Proposal School of Citizenship. The research reveals that the emphasis given by this proposal to group work, through the creation of the reference teams in the cycles, the stimulation for regrouping and the institutionalization of amplified counsels of evaluation and planning, tends to modify some pedagogic practices, changing the curriculum and bringing advantages to the teachers since it strengthens the decisions of the group, shares the responsibilities and opens the way for thinking about more alternatives for matters that show up in everyday life. Among the theoretical reference which supports this study, It's good to point out the perspective of the complex thought of Morin (1990, 2008), the contributions of Tardif (2005), Perrenoud (2004) and Arroyo (2000) about the teaching work, the studies of Fernandes (1997, 2003, 2005, 2008), Krug (2001, 2005, 2007), Barreto (1999, 2001, 2004, 2005), Mainardes (2007), Vasconcellos (2007) and Souza (2008) about the teaching process in cycles and the reaching out to some authors connected to the curriculum field, such as Sacristán (1998, 2001, 2007), Ferração (2003, 2009) and Oliveira (2001, 2005, 2006). Being this view inspired by reasearches in/with daily experiences, it was possible to observe during the investigation, new and institutive movements, recreated and filled with a new meaning, in which the know-how of the teachers was valued. It was also possible to observe a process of change, growth and learning, where the critical and reflexive attitude by the teaching team shows the achievement of great professional autonomy. However, the research ascertains that, even though the School Citizenship Proposal has the merit of having been able to advance in the organization of the cycles, it would be necessary more investment related to the objective conditions of the teaching work.

Keywords: Cycles, Teaching Work, curriculum, Niterói/RJ, educational politics.

SUMÁRIO

1 – Introdução	p. 9
2 – Premissas e escolhas na constituição da pesquisa	p. 16
2.1 - O percurso da pesquisa	p. 16
2.2 – Pistas para pensar o currículo na perspectiva dos ciclos	p. 25
2.3 – Sobre o trabalho docente	p. 32
3 – Ciclos: Que história é essa?	P. 38
3.1 – Os ciclos na educação brasileira	p. 38
3.2 - Ciclos, neoliberalismo, globalização e pós-modernidade	p. 43
3.3 - Histórico dos ciclos em Niterói	p. 49
3.4 - Reorganização dos ciclos em Niterói – mudanças a partir de 2005	p. 61
4 - Trabalho Docente e Currículo no cotidiano da escola pesquisada	p. 67
4.1 - Caracterização da escola	p. 67
4.2 - O trabalho coletivo: desafios, entraves e possibilidades	p. 71
4.3 - Como o currículo vem sendo discutido?	p. 94
5 – À guisa de conclusão - outras implicações dos ciclos no olhar das professoras	p.107
Referências	p.114
Anexos	
Anexo I – Gráfico do Crescimento da rede municipal de ensino	p.120
Anexo II – Caracterização do corpo docente da escola	p.121
Anexo III – Portaria 125/08	p.122
Anexo IV – Portaria 132/08	p.129
Anexo V - Transcrição das entrevistas	p.134

1 – INTRODUÇÃO

Desde os anos 90, a temática de ciclos no Brasil ganhou espaço nos meios de comunicação e tem garantido boa dose de polêmica entre pesquisadores, educadores, alunos, pais e a opinião pública em geral.

Nos últimos anos, vários municípios e estados brasileiros, especialmente os da região sudeste¹, vêm organizando seus sistemas de ensino em ciclos, seja ao longo de todo o ensino fundamental ou apenas nos anos iniciais, sob a forma de “Ciclos de Formação”, “Ciclos de Aprendizagem” ou em um modelo híbrido.

O aumento do número de escolas organizadas em ciclos é tão evidente que, ao analisar indicadores do MEC quanto à forma de organização das escolas e seus respectivos números de matrícula, Barreto (2005, p. 163) afirma que

é possível assinalar que há no País um movimento significativo de alteração do regime de organização das escolas, relativamente disseminado nas diferentes regiões. Mais do que o número absoluto de escolas com ciclos, ele denota interessantes tendências de flexibilização do atendimento escolar, o que provavelmente tem relação com a necessidade de contemplar a diversidade da clientela.

O que parece comum nas propostas cicladas é o discurso em defesa da democratização das aprendizagens para todos e a consideração de que a matriz curricular por seriação está impregnada de uma lógica produtivista, que legitima a fragmentação do currículo e leva à exclusão.

Não se pode dizer que a proposta de ciclos se apresenta da mesma maneira em todas as redes e por isso, quando se pretende conhecer os limites e possibilidades deste tipo de organização escolar, é preciso fazer análises caso a caso, ainda que sem perder de vista a relação entre os contextos micro e macro, local e global, até porque, como lembra Oliveira (2005, p. 62), o mergulho na especificidade não pode e não deve ser feito de modo a desconsiderar as relações, permanentes e dinâmicas, que esta realidade micro mantém com as realidades intermediárias e com as grandes estruturas sociais.

¹ BRASIL. Ministério da Educação. Censo escolar. Brasília : MEC/Inep, 2003

Nesta dissertação o foco de análise recai sobre o processo de reorganização dos ciclos na rede municipal de educação do município de Niterói – RJ. Tal movimento de reorganização ocorreu entre os anos de 2005 e 2008, através de uma iniciativa da Fundação Municipal de Educação de Niterói – FME², na gestão do Prof. Waldeck Carneiro da Silva, com a intenção de repensar a proposta pedagógica e o sistema até então vigente que, apesar de já ser ciclado desde 1999, ainda continha³ muitos dos pressupostos da organização escolar seriada.

Neste percurso, a rede municipal de educação de Niterói foi convidada a discutir e construir uma nova proposta de organização escolar por ciclos e este processo dialógico levantou, entre outras temáticas, questões amplas acerca das práticas curriculares e do papel social da escola pública.

Tal movimento foi acompanhado de diversos debates entre os profissionais da rede sobre a necessidade de se repensar o currículo e as práticas pedagógicas. Isto porque, a despeito de toda a polêmica que os ciclos têm suscitado, não se pode negar que, em certa medida, de um modo ou de outro, essa proposta vem contribuindo para desnaturalizar algumas concepções relacionadas à rígida organização curricular até hoje presente em muitas escolas.

A partir dessa desnaturalização, algumas questões ficam mais evidentes, tais como: Qual a origem dessa rigidez curricular? A que ela serve? Que tipo de controle proporciona? Quais as suas bases epistemológicas? Em que medida ela afeta os saberes e fazeres de alunos e professores?

Em outras palavras, a discussão sobre o sistema de ciclos e sobre as mudanças curriculares por ele propostas, podem servir para explicitar ainda mais as relações entre currículo e poder, que já foram objeto de análise de vários autores. Entre eles, vale citar Silva (1995, p. 202):

Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa. O conhecimento inscrito no currículo não pode, assim, ser separado das regras de regulação e controle que definem suas formas de transmissão.

² Órgão responsável pelas políticas públicas de educação do município.

³ Entendo que essa transição entre a seriação e os ciclos é bastante lenta e complexa. Sendo assim, não se pode afirmar que exista hoje no Brasil uma escola totalmente ciclada e, certamente, apesar de todos os esforços dessa reorganização do sistema de ciclos em Niterói, a lógica da seriação não foi superada por completo.

Se considerarmos que a organização curricular está historicamente ligada à escolarização de massa e ao controle dos indivíduos e populações, podemos perceber que não apenas as aprendizagens e os alunos são alvo de controle, mas também os professores e o trabalho docente.

Neste sentido, esta pesquisa procura olhar as relações entre currículo e trabalho docente na perspectiva ciclada, tentando compreender como possíveis mudanças no currículo podem alterar a configuração do trabalho dos professores.

Uma pista importante sobre as repercussões que a escolaridade em ciclos introduz nas escolas pode ser encontrada em análise realizada por Fernandes (2003, p.189 e 192), com dados recolhidos do questionário do SAEB, na qual a pesquisadora observou que “a participação dos professores na vida cotidiana da escola parece ser maior em escolas em ciclos”, visto que “essa escola solicita muito mais do corpo docente, no sentido de mobilizá-lo a encontrar soluções em conjunto para mediar estratégias, para gerir situações curriculares”. A autora acrescenta que: “tais demandas findam por envolver muito mais os professores com seus trabalhos, por fazerem se sentir muito mais comprometidos com o que fazem, na medida em que se tornam co-autores de um projeto que ainda está sendo construído.

Assim, a partir das discussões que a rede de ensino público de Niterói promoveu durante os anos de 2005 a 2008 sobre ciclos e acerca de sua proposta pedagógica e suas diretrizes curriculares e didáticas, considero importante levantar alguns questionamentos tais como:

- O currículo de uma escola ciclada é diferente do currículo de uma escola seriada? Em quê?
- Os ciclos possibilitam o diálogo entre os diferentes saberes/fazeres dos docentes na escola? De que forma?
- Ao propor alterações na utilização do tempo e do espaço na escola, a proposta de ciclos desta rede provoca mudanças no trabalho docente, nos fazeres e saberes dos professores? Em que sentido e em que medida?
- Essas alterações têm levado os professores da escola pesquisada a se sentirem mais autores de seu próprio trabalho e, conseqüentemente, mais valorizados? Por quê? Como?

Enfim, pensando a partir de uma perspectiva de luta pela melhoria das condições de trabalho docente e pela valorização dos professores, é preciso investigar se a reorganização do sistema de ciclos de Niterói, realizada no período acima citado e regulamentada através da Portaria FME 125/08, pode contribuir para a ressignificação dos fazeres e saberes docentes, tendo em vista a conquista de maior prestígio e autonomia profissional.

Em cada unidade escolar a questão dos ciclos vem ganhando diferentes cores e tonalidades e para conhecer suas nuances seria preciso mergulhar no cotidiano de cada uma delas, o que obviamente não é viável, pelo menos não no âmbito de uma pesquisa de mestrado, por isso, optei por focar apenas uma das escolas da rede municipal.

A escolha da referida escola se deu em função de dois critérios. Em primeiro lugar por se tratar de uma escola com boas condições de funcionamento, onde não existem maiores problemas com recursos humanos e materiais. Este critério foi pensado para evitar que a análise sobre a proposta seja limitada apenas às questões infra-estruturais, visto que sem condições materiais qualquer política fica prejudicada.

Outro fator preponderante para a escolha da escola foi o fato de ser o local onde trabalhei, o que, por um lado, me permitiu uma maior inserção no contexto a ser pesquisado, mesmo que, por outro, possa ter me proporcionado alguma dificuldade no tocante ao olhar de “estranhamento” que todo pesquisador deve ter.

A escola em questão é a E. M. Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis, localizada em Itaipu, região oceânica e nobre do município de Niterói, que atende a aproximadamente 300 alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. É uma escola nova, inaugurada em 2004 e que, somente a partir de 2008 começou a funcionar com as turmas completas (máximo de 25 alunos nos grupos de 1º ciclo e de 28 alunos nos grupos de 2º ciclo). Possui uma arquitetura e infra-estrutura privilegiadas, com salas bem equipadas e um ambiente considerado pela comunidade como agradável e bem cuidado no que se refere à manutenção e limpeza.

Em pouco tempo a escola conquistou o respeito da comunidade local pelo trabalho que desenvolve e pela forma respeitosa como lida com todos e foi essa

característica que me encantou, pois, infelizmente, não tenho conhecido muitas escolas públicas assim.

Além dos aspectos acima mencionados, é preciso dizer que optei por realizar a pesquisa nesta escola por considerar que, em matéria de educação pública, muito já se falou sobre o que está errado e isso não tem favorecido a defesa da escola pública, pelo contrário, tem nos levado ao ceticismo. É fundamental dar visibilidade a experiências que possam inspirar novas ações e dar pistas de como reconstruir o ensino público de qualidade socialmente referenciada em nosso país. Essa opção se dá na contramão de uma postura de denúncia até porque, em educação, considero que boa parte das pesquisas se limita à crítica e ainda são poucos os estudos que buscam uma compreensão maior dos processos educativos, tendo em vista a construção de novas realidades.

Colocados os critérios de escolha da realidade a ser pesquisada, considero importante situar o leitor de que lugar venho olhando essa realidade, até porque, como nos diz Leonardo Boff (1997, p. 9) “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”.

Trabalhei nessa escola como pedagoga (supervisora educacional) em 2007 e 2008, mas meu contato com ela começou em 2005 quando, através da participação em um curso de extensão da UFF, conheci duas pedagogas que trabalhavam lá.

Depois, em 2006, quando fiz parte de uma comissão de ouvidoria⁴, visitei a escola algumas vezes a fim de conversar com os docentes sobre como estavam vendo a proposta de reformulação dos ciclos e quais as críticas e sugestões que este grupo desejava ver registradas na nova portaria que a FME estava elaborando.

O grupo foi bastante receptivo à minha chegada e logo se mostrou à vontade para colocar suas questões, que foram encaminhadas à FME através de relatórios escritos por mim e aprovados pelo coletivo da escola, visto que meu papel naquele momento era apenas ser mais um veículo para que suas vozes fossem ouvidas.

No final daquele ano, recebi da orientadora educacional da escola a proposta de substituí-la durante o ano de 2007 (quando ela estaria de licença para concluir o mestrado). Como já havia me envolvido com a escola, prontamente aceitei e, como o

⁴ Também chamada de Grupo de Delegados eleitos em reunião com representantes enviados pelas escolas.

trabalho se desenvolveu bem, acabei ficando nela mesmo depois do término da licença da orientadora.

Fiz esse relato para dizer que penso essa escola do lugar de quem conhece um pouco de sua história, de quem vive seu cotidiano e de quem se compromete com ela.

Acredito que olhar a escola desse lugar me possibilita justificar a relevância dessa pesquisa, uma vez que ela se insere dentro de um movimento que busca superar a idéia de que a pesquisa acadêmica é distanciada da realidade da escola e feita por pesquisadores estranhos a esse universo. Contrariando essa leitura bastante difundida, Lopes e Macedo em levantamento realizado sobre o currículo na educação básica (MEC, 2007), ressaltam que:

As análises demonstraram que o campo do currículo tem buscado dar conta de problemáticas que afligem o professor em suas salas de aula, sendo muito comum que as temáticas de estudo surjam de uma inserção dos pesquisadores nas escolas como docentes.

Ainda sobre a relevância deste estudo, é preciso considerar que, embora as pesquisas que abordam a questão do trabalho docente dentro da organização escolar por ciclos estejam recentemente se multiplicando, o seu quantitativo permanece reduzido, havendo muitos aspectos que carecem de análise.

Segundo Barreto (2004, p. 36):

Pari passu com as políticas que têm levado à introdução dos ciclos, tem se multiplicado uma literatura de teor predominantemente ensaístico, voltada seja para a problematização e análise dos fundamentos, seja para as condições que se impõem ao trabalho escolar quando se tem como alvo a adoção de uma organização não seriada de ensino.

A contribuição desses estudos deve ser ressaltada, pois eles trazem elementos que permitem apreciação dos princípios em que se assentam as perspectivas de organização da escola em ciclos, que são de natureza política, social, econômica, psicológica e pedagógica. Possibilitam também dimensionar a complexidade da sua implementação, apontando aspectos da estrutura e funcionamento das escolas, do currículo e da avaliação, da formação e envolvimento dos professores nas mudanças pretendidas, da participação dos pais e de outros atores, enfim, da cultura da escola, que são profundamente afetados com a introdução dos ciclos, pressupondo desde um confronto com valores que tradicionalmente têm pautado de modo dominante a organização escolar, até condições que se fazem necessárias para que as propostas não se traduzam apenas na extinção da reprovação

Quanto à importância de discutir o currículo como elemento fundamental da organização escolar por ciclos, vale citar trabalho de Barreto (2005, p. 167) acerca do que dizem os estudos sobre ciclos:

Do ponto de vista do currículo, as pesquisas não evidenciam muito as suas implicações nas escolas com ciclos. À parte a maior designação de material didático e escolas em algumas redes, o que se constata, via de regra, é que as políticas tendem a conferir maior importância ao arcabouço que molda o funcionamento da escola do que à complexa tarefa de repensar os processos culturais e sociais, imbricados na ação educativa a partir da lógica enunciada pelos ciclos.

Além dos motivos já expostos acima, vale ressaltar, de acordo com Mainardes (2006, p. 18), que embora o número de publicações sobre ciclos seja significativo, os estudos que apresentam resultados de pesquisas constituem um número menor de textos, havendo predominância de comentários e críticas que pouco contribuem para a compreensão dessa política.

Na sistematização do presente trabalho, apresento no próximo capítulo os pressupostos teórico-metodológicos que deram foco à pesquisa e nortearam as análises realizadas. Em seguida, apresento no capítulo III uma panorâmica dos ciclos no Brasil, relacionando-os às discussões acerca do neoliberalismo, da globalização e da pós-modernidade, bem como descrevo a trajetória dos ciclos na rede municipal de educação de Niterói e as mudanças operadas a partir de 2005. No capítulo IV trago dados da escola pesquisada, analisando os limites e possibilidades do trabalho coletivo promovido pela proposta de ciclos e suas relações com o currículo. No último capítulo, à guisa de conclusão, teço algumas considerações sobre outras implicações dos ciclos para o trabalho docente.

2 – PREMISSAS E ESCOLHAS NA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

“A realidade social é como uma floresta da qual não se tem um “ponto de vista aéreo” que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhas particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis.” (Tardif)

2.1 – O PERCURSO DA PESQUISA

Desde a elaboração do pré-projeto para o ingresso no mestrado me ocupei da questão metodológica. Inicialmente, minha atenção esteve bastante voltada para os modos de realizar a pesquisa. Perguntava-me que instrumentos de coleta de dados usar, que sujeitos entrevistar, como e o que observar, que documentos analisar.

Confesso que essas dúvidas eram um peso excessivo para uma pesquisadora iniciante. Queria dar conta de captar toda a realidade e analisá-la de forma completa. Não queria deixar escapar nenhuma oportunidade, nenhum olhar diferente, nenhuma voz, nenhuma intuição. Queria registrar tudo e, nesse afã, fui me dando conta de que não conseguia registrar quase nada e que esse registro estava ocorrendo de modo burocrático e até um tanto positivista, na medida em que tinha a ilusão de que os dados estavam no campo e eu devia captá-los tal e qual.

Aliás, sobre esse aspecto é interessante refletir como, mesmo com tanto cuidado e com tantas leituras críticas ao positivismo⁵, nossa formação nos trai e nos vemos operando em uma lógica que tanto criticamos. Parece que eu havia esquecido que os “dados” não são dados (fornecidos) por nada nem por ninguém, são construídos pelo olhar do pesquisador⁶. Assim, não há porque tentar captá-los como quem colhe uma safra de grãos com a intenção de não perder nenhum. Melhor seria agir como quem contempla o mundo ao seu redor e contemplando-o busca compreendê-lo pensando/sentindo cada detalhe/indício percebido/observado, tendo clareza de que não se pode perceber o todo, não se pode apreender a

⁵ Diversos autores já se ocuparam da crítica ao modelo positivista. Das leituras que realizei destaco Santos (2007).

⁶ Sobre isso Tardif (2005, p. 39) defende que “um campo de pesquisa não é outra coisa senão um espaço de inteligibilidade traçado progressivamente pelo olhar teórico do pesquisador”.

complexidade⁷ do real, até porque a complexidade inerente aos sujeitos, objetos, fenômenos e suas relações pressupõe essa impossibilidade de esgotamento e limitação, pressupõe, pelo contrário, movimento e transformação constantes.

É claro que não cheguei sozinha a essas conclusões, busquei apoio em autores ligados à pesquisa com/no cotidiano⁸ e foi aí que entendi o que minha orientadora tanto dizia quando fazia questão de se referir à metodologia não como simples metodologia, mas como referencial teórico-metodológico. Afinal, não dá para pensar nos meios, sem saber o que sustenta a sua escolha e utilização.

Por entender que o cotidiano é repleto de indícios, desenvolvi este estudo a partir das observações cotidianas, mas também através da realização de entrevistas com algumas professoras da escola pesquisada e com o Sub-Secretário de Projetos e Superintendente de Desenvolvimento de Ensino da época e, ainda, por meio de análise dos documentos da escola e da FME que abordam questões curriculares e pedagógicas.

A opção de estudar o trabalho docente a partir do cotidiano tem ainda por base a afirmação de Tardif (2005, p. 38) de que essa análise não pode se limitar a registrar os quadros sociais globais do processo de trabalho dos professores, sendo preciso levar a pesquisa ao campo das práticas cotidianas. Isto se justifica não somente pelo fato de que essas práticas, segundo o autor, reproduzem bem as variáveis do sistema, mas principalmente porque o fazem “introduzindo nele constantes deslocamentos, desorientações, conflitos, desvios, tensões e contradições, cujo peso acumulado dia após dia acaba produzindo, às vezes, outra coisa em vez daquilo que as variáveis anunciavam”.

Nas palavras de Oliveira (2005, p. 63), “o cotidiano é o espaço no qual se realizam as articulações entre as macroestruturas sociais e os fazeres relativamente autônomos e adequados às circunstâncias, dos sujeitos sociais reais”.

A observação teve início em 2007, e foi intensificada no ano de 2008, nos dias em que eu trabalhava na escola, isto é, três vezes por semana, em dois turnos (manhã e tarde). Inserida naquele cotidiano, observei de modo formal e informal, vários momentos do dia-a-dia da escola, tais como: horários de entrada e saída,

⁷ Morin (1990).

⁸ Oliveira (2001, 2005), Ferrazo (2003).

horários de recreio em que as professoras se reúnem para lanche e conversar informalmente, momentos dentro das salas de aula, reuniões de pais, conselhos em classe com os alunos e, principalmente as reuniões semanais de planejamento que ocorrem todas as quartas-feiras e que se configuram como espaço privilegiado de debate e formação continuada.

Uma das maneiras escolhidas para aprofundar o olhar sobre o cotidiano da escola foi gravar nossas conversas durante essas reuniões e fazer transcrições dos trechos considerados mais importantes. Esse movimento de escuta mais cuidadosa foi decisivo para que eu pudesse rever minha própria postura como pedagoga e também para que eu pudesse perceber detalhes que durante as reuniões não foram percebidos ou devidamente valorizados por mim.

É interessante comentar também o quanto algumas professoras ficaram a princípio um pouco preocupadas com o uso que eu poderia fazer das gravações, mas depois foram ficando bem à vontade, chegando a esquecer do gravador. Acho que essa reação se deve ao fato de eu ter pedido a autorização do grupo e de ter dito que o texto final seria compartilhado com todas elas a fim de que soubessem o uso que fiz das gravações. Nesse sentido, considero que o grupo enfrentou bem o desafio de ser pesquisado pela supervisora da escola, pois mesmo buscando estabelecer uma relação bastante dialógica, sei que tal circunstância nem sempre é confortável, até pela história controversa do papel dos chamados “especialistas” no controle do trabalho docente.

Sobre este aspecto, faz-se necessário esclarecer como entendo o papel do pedagogo na escola (supervisores e orientadores). Compreendo que nossa atuação consiste em coordenar as ações pedagógicas desenvolvidas, buscar junto com o grupo soluções para os problemas enfrentados no cotidiano e, de certo modo, fazer com que o grupo reflita sobre os caminhos tomados e sobre os possíveis pactos em torno de um projeto comum de escola. Além disso, considero necessário prever momentos de socialização de fazeres e saberes e, a partir daí, investir na formação continuada de toda a equipe, incluindo a nós mesmos. Em suma, não percebo essa função como a de alguém com uma “super visão” que a tudo vê e tudo fiscaliza e controla, nem tampouco como alguém que simplesmente, de modo acrítico ou alienado, faz cumprir as ordens da direção ou do órgão gestor.

Como defende Cruz (2008, p. 24), a ação tanto de orientadores, como de supervisores educacionais “carece de ser pensada como prática mediadora do trabalho pedagógico, a partir de um movimento de mobilização da escola como um todo em torno de seu próprio fazer”. Contudo, esta mesma autora assinala, que é preciso que entendamos que a ação do pedagogo “só se justifica porque está a serviço do serviço que os professores devem prestar a seus alunos”.

Precisei problematizar a relação entre esses dois papéis – pesquisadora e supervisora. Considero que não é fácil pesquisar a própria prática e é preciso ter sensibilidade e cuidado ao lidar com a sutileza de pesquisar adotando uma postura de estranhamento, sem cair na ilusão da neutralidade. Algumas vezes fui alertada por minha orientadora quando, na escrita da dissertação, a fala da supervisora ganhava centralidade em detrimento da pesquisadora. Não é que a fala da supervisora não pudesse aparecer, na verdade, enquanto docente da escola, ela deveria aparecer, mas não deveria ser assumida como a voz da pesquisadora. Então, me questioneei sobre como as entrevistadas estavam me vendo. Quando eu fazia perguntas ou comentários, a quem elas estavam respondendo? À supervisora da escola ou a uma pesquisadora? Algum desses papéis seria impeditivo para uma resposta mais franca? Considerando a relação estabelecida por mim tanto como supervisora, quanto como pesquisadora, com a equipe da escola e, considerando que ninguém consegue assumir um papel neutro em qualquer relação social, entendo que as entrevistas e observações não foram prejudicadas pelo meu duplo papel dentro da escola. Afinal, como afirma Ferrazo (2007, p. 9), “queiramos ou não, fazemos parte do cotidiano pesquisado e por mais alheios e neutros que desejamos ser, sempre acabamos por alterá-lo”.

Encontrei também em Victorio Filho (2007) uma descrição bastante similar ao processo que experienciei no duplo papel de pedagoga e pesquisadora. Tal descrição ajudou-me a compreender melhor as dificuldades que eu vinha enfrentando e me fez ver que para além da preocupação apontada acima sobre como a equipe da escola estava participando da pesquisa, eu deveria refletir sobre os modos como eu mesma me via/me vejo dentro daquele contexto e também para a necessidade de explorar novos olhares sobre aquele cotidiano tão familiar.

Quando se é professor ou professora e o lócus da pesquisa é o nosso próprio local de trabalho essa Hidra⁹ mostra-se muito mais potente. Entre suas muitas cabeças que se multiplicam, cotidianamente, estão aquelas que nos interrogam intimamente, que nos impõem pensar sobre os sentidos de nossa presença, fazendo-nos descartar as explicações simplistas e reducionistas do que vemos e sentimos. A Hidra, agenciamento de muitas forças, encurrala-nos na desafiadora situação de encarar as nossas próprias redes de sentidos, tramas do que temos como subjetivo e que nos levam a estar onde estamos do jeito que nos encontramos. (Victorio Filho, 2007)

Voltando às entrevistas com as docentes da escola, outra questão se fez presente – Como escolher quais pessoas seriam entrevistadas? Foi preciso estabelecer alguns critérios. Inicialmente considerei o critério de maior tempo de atuação na escola e na rede, pois profissionais chegadas recentemente poderiam não ter uma visão mais abrangente da reorganização dos ciclos uma vez que não haviam vivenciado o outro modo de organização. Também procurei professoras que tivessem assumido diferentes funções na escola (professora de referência do grupo, professora de referência do ciclo, coordenadora de turno, professora da sala de recursos), o que lhes possibilitava um olhar mais ampliado acerca do trabalho. Outro critério foi a disponibilidade de cada professora. Algumas logo se dispuseram às entrevistas, enquanto que outras demonstraram certo incômodo ou timidez. Do coletivo de professoras elenquei a partir dos critérios descritos acima apenas cinco, mas, por questões de incompatibilidade de horário e escassez de tempo, só consegui entrevistar quatro, dentre estas, três trabalhavam em dois turnos na escola, assumindo diferentes funções e a outra também trabalhava em dois turnos, mas o segundo turno era em outra escola da rede. Entrevistei também a orientadora educacional e a diretora. Contudo, por problemas técnicos, perdi a gravação da entrevista com a orientadora e infelizmente não foi possível refazê-la.

Quanto ao tipo de entrevista optei pelo modo semi-estruturado a fim de não perder o fluxo de pensamento das entrevistadas com perguntas fechadas, mas também me preocupei com a necessidade de ter clareza sobre alguns pontos a serem objeto dessas conversas. Assim, sugeri um segundo encontro onde pude mostrar às professoras a transcrição e as análises que fiz a partir das entrevistas. Nesses momentos, aproveitei para retomar alguns pontos que não haviam ficado muito claros na primeira entrevista.

⁹ O autor aqui faz referência à figura da mitologia grega, caracterizada como uma serpente gigantesca e de muitas cabeças, que quando cortadas nasciam novamente.

Esse movimento de devolução da entrevista transcrita¹⁰ foi muito interessante tanto para mim quanto para as entrevistadas, pois possibilitou que cada uma pudesse rever a forma e o conteúdo do que havia dito durante as entrevistas. Algumas pediram para fazer pequenas alterações no texto, omitindo ou alterando trechos, outras optaram por manter o texto transcrito por considerarem que ele retratava bem o que pensavam. Uma das entrevistadas, a Kênia, chegou a dizer que ao finalizar a leitura sentiu-se eufórica em perceber o quanto e como havia conseguido tocar em questões importantes do trabalho da escola e da rede.

Minna fez o seguinte relato:

Gosto de poder falar sobre o que faço. Assim como gosto de poder ouvir quem também o faz. A conversa (entrevista) foi interessante e me fez pensar sobre o que realmente penso sobre tudo isso. Além disso, a pesquisa sempre fez parte do meu trabalho. Acho que a pesquisa é uma forma de ver as coisas e se perguntar por que elas são dessa maneira e não de outra. E o que poderia ser feito para que fosse de outra maneira. Quando você faz pesquisa nunca mais fica normal de novo! Brincadeira. A confiança na pesquisadora também é importante. Afinal que uso será feito de tudo isso?! Por isso a discussão e a troca de informações são importantes e principalmente a chance de repensar o que já foi dito relendo as transcrições. Nós crescemos e amadurecemos durante o processo e isso é parte da pesquisa.

Rosane deu o seguinte depoimento:

Ao participar da entrevista, me senti à vontade, por estar conversando com alguém que conhece o funcionamento da escola em que trabalho. Acho que se fosse alguém de fora, não falaria algumas coisas. Foi muito bom participar. Ao reler a transcrição me senti um pouco mexida, parece uma entrevista com alguém que fala sem parar e que perde um pouco a coerência do que está pensando. Não alterei as falas, pois ainda não sei como você colocará a entrevista como texto. São tantas informações em tão pouco tempo! Tivemos um período de gestão na FME com muitos acontecimentos, fazer essa retrospectiva ajuda a pensar no que virá... Espero ter ajudado.

Simone mostrou-se emocionada com a leitura da entrevista e disse que

Ser convidada para ser a entrevistada de alguém a quem dedico tanta admiração profissional foi muito empolgante. Sentar para papear sobre educação, ou seja, toda a minha vida, além de empolgante é uma massagem no ego. Ler a sua própria entrevista? Não tem preço! Ler as

¹⁰ Durante o processo de devolução das entrevistas obtive das entrevistadas, e de toda a equipe da escola, autorização para divulgar seus nomes e também o nome da escola.

representações gráficas das palavras que proferi durante a entrevista foi no mínimo desafiador! Como o egoísmo da fala nos tira a possibilidade de transmitir corretamente o que se quer dizer! Tal situação me fez perceber o quanto devo ser prolixa e o quanto sofrem os meus alunos. Talvez aí esteja a explicação para a necessidade de repetir sempre diferente e sempre que se perceber ou se receber um pedido de esclarecimento. Mesmo sem recebê-lo. Se o aluno não entendeu de um jeito, cabe ao professor buscar outras formas de passar a informação. Isso me fez pensar sobre o meu papel de professora e a responsabilidade na formação de mentes.

Para mim foi um retorno extremamente importante enquanto checagem de minha percepção, minha escuta e análise de pesquisadora, além do meu próprio crescimento pessoal.

Sobre o procedimento de devolução, Szymanski (2002, p. 52) argumenta que o sentido de apresentar a transcrição da entrevista e a pré-análise para consideração do entrevistado deve-se ao fato de que “o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação”, além de se caracterizar “como um cuidado em equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa”.

Outro cuidado que me pareceu pertinente em relação às entrevistas foi a necessidade de divulgar não apenas os trechos por mim analisados, mas colocá-las, quase que na íntegra, em um anexo, para possibilitar aos leitores e demais pesquisadores outras análises possíveis. Entretanto, omiti pequenas partes quando estas não tratavam dos temas relacionados às discussões desta pesquisa.

Quanto à pesquisa documental, inicialmente busquei nos documentos emitidos pela FME a partir de 2005 (quando a reformulação teve início), artigos e proposições que concretamente alteraram a organização escolar e os fazeres dos docentes da rede. Sobre os documentos da escola, resgatei informações acerca das discussões que a escola fez sobre ciclos, currículo e suas relações com a organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, suas implicações no trabalho docente. Não optei por realizar análise de documentos curriculares uma vez que a intenção da pesquisa não foi investigar especificamente a forma e o conteúdo desses textos e sim a postura e reflexão dos docentes da escola acerca do currículo.

Outra opção que fiz, e que o leitor já deve ter observado, é a de escrever em primeira pessoa. Tal escolha se deu porque considero que essa forma ajuda a evidenciar o fato de que os textos, longe de serem neutros e universais como defende uma clássica concepção de ciência, são condicionados pelas vivências e intenções de seus autores. Além disso, adotei a postura de especificar do lugar de onde falo porque neste estudo sou, ao mesmo tempo, pesquisadora e pesquisada e também por concordar com Najmanovich (2001, p. 8) quando ela argumenta que

Este gesto não é um mero indicativo, nem uma regra protocolar. Ao contrário, trata-se de uma afirmação: ética, porque indica a decisão do falante de fazer-se responsável por seu discurso; estética, já que reconhece a importância do conteúdo, da forma e dos vínculos específicos que esta cria; e política, porque pretende um lugar no emaranhado de relações contemporâneas.

Todavia, o fato de escrever na primeira pessoa não me impediu de compartilhar o espaço desta dissertação com outros autores, tanto com aqueles já consagrados pela academia a quem inúmeras vezes recorri; quanto com as professoras com quem dividi minhas angústias e reflexões sobre ciclos durante o processo de investigação na escola. Como legítimas autoras de muitos dos discursos dos quais se constitui este texto, é mais do que justo trazer um relato autobiográfico daquelas que assim se dispuseram a expressar suas compreensões e sentimentos em relação às questões discutidas na pesquisa e ao próprio processo investigativo. Acredito que essa opção permitirá aos leitores conhecerem um pouco mais as professoras que construíram junto comigo o presente trabalho. Sendo assim, transcrevo a seguir os relatos:

Kênia - Sou professora desde que me lembro, nas brincadeiras de crianças e depois na vida real. Comecei a trabalhar como professora aos 17 anos, ainda sem formação para exercer tal cargo. Fiz o curso normal na modalidade supletivo semi-presencial no Estado do Ceará, me formei em 1998 e logo em seguida vim para o Estado do Rio de Janeiro. Em Niterói, trabalhei numa escola particular de Educação infantil no ano 2000 e em 2001 entrei na Universidade Federal Fluminense no curso de pedagogia. Continuei na escola particular até 2003, ano em que tive minha primeira filha. Nesse mesmo ano fiz concurso para professora do município de Niterói e em 2004 fui chamada para assumir o cargo. Trabalhei na Escola Municipal Eulália da Silveira Bragança e pouco depois fui para a Escola Municipal Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, onde estou até hoje atuando como professora de 1º ano. Atualmente curso pós-graduação em Psicopedagogia na UNIPLI e também coordeno a escola particular que trabalhei quando cheguei à Niterói.

Minna - Me formei em Psicologia e passei por dois cursos de pós. Em Psicopedagogia e Alfabetização das classes populares. Trabalho catorze horas por dia dentro de escolas. Faço isso há catorze anos. Essa história de catorze deve ser cabalística. Tenho paixão pelo que faço, mas preciso do dinheiro e acho que um bom pagamento seria uma boa forma de reconhecer a importância desse trabalho. Assim poderia trabalhar menos horas. Esse dia ainda vai chegar. De qualquer forma, já passei por alguns governos e escolas privadas. Visto a camisa da escola pública de qualidade e para todos e acho que essa deveria ser uma opção. Durante esses anos e em diferentes espaços, conheci pessoas implicadas e com vontade de acertar e outras nem tanto. Tenho momentos de otimismo e de desânimo. Mas não saberia fazer outra coisa que não fosse trabalhar com EDUCAÇÃO. É o que acredito.

Rosane - Minha experiência com a docência acontece há pouco tempo. Cursei o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas. Prestei o vestibular em 1982 e passei para uma Universidade Particular. Com o esforço de meus pais fui cursar a graduação em Psicologia e comecei a faculdade com 17 anos. Jovem cheguei a uma Universidade em ebulição, pois eram os tempos da abertura política, da população lutando por eleições diretas. Esse momento foi muito importante, pois na Universidade as discussões eram amplas e acrescentavam muito. Passei a ter uma visão diferenciada dos acontecimentos e mais crítica em relação à realidade. Na graduação fiz a licenciatura e minha experiência como professora em estágios, me fez constatar o quanto a academia estava distante da prática pedagógica. Durante a graduação me casei. Após um ano de formada tornei-me mãe e me deparei com uma dura realidade feminina: avanço profissional e a criação dos filhos. Não consegui fazer as duas coisas ao mesmo tempo, e por 10 anos fui mãe. Voltei então ao Ensino Médio e cursei o Normal. Comecei então a entender melhor a atuação do professor e de como se dá a sua prática em sala de aula. A graduação ajudou muito e colaborou para que o curso fosse realizado com empenho e desejo, buscando uma atuação profissional séria e comprometida. Durante o curso comecei atuar como professora em uma escola particular e a prática ficou mais perto da teoria. Depois de formada pelo curso Normal realizei concursos e passei e atuei na Prefeitura do Rio de Janeiro, na Prefeitura de Maricá e na Prefeitura de Niterói. Durante esse percurso participei de eventos em que houve grande discussão e implantação de políticas educacionais novas para os municípios. Essa participação intensa e essas mudanças, fizeram com que eu me interessasse pela escola pública. Em cinco anos aprendi muito, e esse é o tempo que atuo como profissional da educação, agora, somente na Prefeitura de Niterói.

Gostaria de acrescentar que as professoras entrevistadas não foram meramente informantes, pois me ajudaram a pensar as incongruências e ambivalências do trabalho docente e da organização escolar por ciclos. Através de seus diferentes modos de olhar e agir, tenho procurado ver outros ângulos da relação trabalho docente e ciclos.

2.2 – PISTAS PARA PENSAR O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DOS CICLOS

Ao mesmo tempo, tal como acontece com outras pessoas, quando eu lia (mas, mais freqüentemente, quando eu viajava), dava-me conta de que o que temos que explicar a respeito dos sistemas educacionais, das práticas educacionais, não é quão diferentes eles são, de uma sociedade para outra, mas sua avassaladora similaridade. Independente da ideologia dominante a característica mais notável dos princípios e práticas educacionais é a sua avassaladora e impressionante uniformidade.
(BASIL BERNSTEIN)

A discussão acerca da organização escolar por ciclos muitas vezes vem demasiadamente marcada pela questão da avaliação, o que de certo modo pode encobrir o necessário debate sobre o currículo.

Neste sentido, é importante ressaltar, de acordo com Barreto (2005, p. 174), que “talvez o que esteja em jogo seja a falta de repertório adequado das teorias pedagógicas e das práticas escolares para fazer frente ao desafio de criar uma escola que seja efetivamente para todos, o que constitui o projeto explícito dos ciclos.”

Souza (2007, p. 32) também trata a questão dos ciclos para além da problemática da avaliação, salientando a conceituação de ciclos como

uma proposta que releva a centralidade do conhecimento como processo de construção, no qual as típicas – reais ou potenciais – interrupções da seriação não contribuem para o estabelecimento de relações educacionais que transformem seus protagonistas em sujeitos, superando as marcas da exclusão e seletividade de nossos sistemas de ensino.

Muitos outros autores (Fernandes, 2003; Freitas, 2005; Krug, 2007; Vasconcellos, 2007) vêm apontando a organização escolar por ciclos como um modo de superar a lógica da seriação que foi e ainda é predominante na escola brasileira. Mas por que superar a seriação?

Souza (2008, p. 227) ajuda a responder a essa questão com a seguinte argumentação:

Ainda que uma organização seriada de ensino não se equipare necessariamente com uma concepção excludente de escolarização tende, até mesmo por suas origens e dinâmicas arraigadas nas concepções dos agentes escolares e nas práticas vigentes nos sistemas de ensino, a

induzir processos classificatórios, seletivos e de naturalização das desigualdades que não convergem para o propósito da democratização.

A seriação vem sendo combatida pelo seu caráter seletivo e excludente, o que é particularmente mais marcante quando se trata de alunos e alunas de camadas desfavorecidas econômica e socialmente. Mas, ainda que esse motivo por si só bastasse para repensar a escola, ele não é o único. A seriação também vindo sendo questionada por razões de natureza epistemológica, pois na medida em que a concepção positivista e cartesiana de conhecimento vem sendo questionada, é possível perceber que a lógica gradual e linear de organização dos conhecimentos escolares também precisa ser superada.

A gênese dessa concepção de conhecimento está relacionada à história da organização da ciência moderna em disciplinas que ocorreu, durante o avanço científico dos três últimos séculos, como forma de delimitar “um domínio de competência sem o qual o conhecimento se fluidificaria e se tornaria vago” (Morin, 2008, p. 54).

Este processo científico foi transportado para a educação e a escola acompanhou o paradigma científico positivista em sua busca por organizar, ordenar, hierarquizar e classificar todos os fenômenos e desvelar a realidade a partir de um método rigoroso e objetivo, capaz de afastar toda a ambigüidade e incerteza. Assim, a escola acreditava (e muitos ainda acreditam) que era possível controlar os processos de ensino, inibindo ou determinando o que os alunos aprendiam/conheciam.

Essa perspectiva justifica práticas pedagógicas voltadas para a hierarquização dos “conteúdos” e para a prescrição dos passos a serem seguidos no currículo. Um caminho que foi cada vez mais sendo fragmentado em disciplinas, séries, semestres, bimestres, meses, semanas, aulas e lições.

Ocorre que, se por um lado, a disciplinaridade foi importante e necessária para o avanço da ciência, é preciso ter clareza de que, por outro lado, tamanha fragmentação e especialização destituem de sentido os objetos de conhecimento, que só podem ser compreendidos em sua totalidade e em suas relações com outros objetos, sujeitos e fenômenos, isto é, em sua complexidade.

A idéia de apresentar o conhecimento em parcelas, indo do simples ao complexo, do concreto ao abstrato, do próximo ao distante, está associada a dois equívocos básicos: o primeiro está na ingenuidade de considerar que esse parcelamento facilita a compreensão do todo, ou seja, na ingenuidade de considerar que o todo é simplesmente a soma das partes e não pressupõe outras influências e possibilidades; o segundo engano está na postura totalitária de não levar em conta que o que pode ser simples, concreto e próximo para uns pode não ser para outros e que, para além da objetividade, existe também subjetividades no ato de conhecer.

Nessa postura totalitária, vemos nitidamente outro aspecto da disciplinarização que, como nos sinaliza Gallo (2008), não reflete apenas a compartimentalização dos saberes científicos e está ligada à questão do poder e do controle social.

Fernandes (2008, p. 3), ao abordar a história da organização escolar seriada, também evidencia este aspecto quando relembra que sua origem está atrelada à intenção “de ajudar a manter e mesmo criar configurações específicas do mercado de trabalho, através dos processos de regulação pedagógica e estrutural”. A autora segue sua linha de raciocínio, esclarecendo que

essa função de regulação da ordem, de modelação dos estudantes, constituiu-se na matriz de onde foram elaborados os elementos de uma gestão de escola, cuja lógica se organizou a partir de um tempo e espaço bem definidos, lineares, quase imutáveis.

Krug (2007, p. 83), assinala outras características fundantes da seriação, tais como “dissociação entre quem planeja e quem executa, entre quem pesquisa e quem ensina, entre quem ensina e quem aprende, entre quem aprende e quem não aprende”.

É, pois uma lógica fortemente embasada na compartimentalização, na fragmentação tanto do conhecimento que se pensa poder ser dividido em parcelas, quanto das relações de ensino-aprendizagem que são pensadas de modo excessivamente esquemático e simplificador, com espaços, tempos e papéis rigidamente delimitados. Mexer com essa lógica, implica buscar concepções de currículo que dêem suporte a esse enfrentamento. Implica buscar pistas para pensar e organizar o currículo de outro modo.

Considerando-se que o termo currículo suscita variadas interpretações e que a sua conceituação tem sido objeto de intensa disputa¹¹, é preciso esclarecer que estou chamando de currículo o conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos, professores e comunidade no cotidiano escolar, o que necessariamente envolve não apenas os objetivos e conteúdos elencados, mas também as relações, a organização dos tempos e espaços, bem como os mecanismos de mediação pedagógica e de avaliação.

Moreira e Candau (2008, p. 18) embasam e ampliam essa conceituação enfocando o currículo como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”.

Goodson (1997), por outro lado, chama a atenção para a importância de se entender os fatores e as relações de poder que permitiram a construção de uma determinada proposta curricular, analisando as causas que possibilitaram a aceitação de certas idéias em um determinado momento.

Já Roldão (1999) nos adverte que é preciso “tomar consciência da mutabilidade da realidade com que lidamos” e passar a ver o currículo como uma construção histórica e social.

Considerando os pressupostos acima, é importante lembrar que a seleção curricular não se realiza de forma neutra, natural e inquestionável, pelo contrário, envolve negociação, disputas, rupturas, avanços e retrocessos.

Através de muitas lutas, as classes populares foram gradativamente ingressando na escola, mas somente no final do século XX, no Brasil, conseguimos que quase todas as crianças em idade escolar tivessem garantido o acesso à educação escolar. Isto trouxe e vem trazendo conseqüências para a escola, que precisa repensar suas práticas, seu papel social e, claro, seu currículo, visando um projeto maior de cidadania, democracia e igualdade de oportunidade para todos.

Se por um lado a ampliação do acesso à escola se caracterizou como um avanço, por outro, tornou ainda mais evidente que a estrutura da escola seriada

¹¹ Refiro-me aqui às teorias de currículo, classificadas pela Sociologia do Currículo em três categorias – Tradicional, Crítica e Pós-crítica.

legítima as diferenças e desigualdades entre os indivíduos. Como nos mostra Sacristán (2001, p. 79):

O mecanismo de normalização que define o êxito (para os que se incluem na norma) e a exclusão (para os que ficam fora da norma) se viu reforçado no momento em que a escolaridade tornou-se realmente obrigatória para todos. Quando a escolarização universal não é real, a exclusão dos que não superam a norma não é necessária, pois os candidatos à exclusão nem sequer comparecem às escolas. Quando a frequentam, mas permanecem nelas por pouco tempo e as abandonam, acontece a mesma coisa. Mas quando a obrigatoriedade torna-se efetiva, aparece a idéia de fracasso escolar como marca interna, tornando-se uma espécie de atipicidade que se transforma em uma forma de exclusão que afeta, agora, os que permanecem dentro das escolas.

Embora se compreenda que não é realista supor que a escola assuma inteiramente a diversidade, tendo em vista o fato de caracterizar-se como um espaço em disputa o que gera a necessidade de alguns mecanismos de regulação, é prioritário que ela garanta a emancipação dos sujeitos e que todos tenham direito à igualdade quando a diferença discrimina e que todos tenham direito à diferença quando a igualdade descaracterize (Santos apud Oliveira, 2005, p. 33).

Daí a relevância da crítica apontada por Santomé (2001, p. 161 e 165) em relação a muitas propostas curriculares onde “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas” e nas quais “os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena”.

Contudo, mesmo compreendendo a crítica de Santomé como pertinente e necessária, acredito, apoiada em Oliveira (2005, p 81), que, a despeito das intenções dos currículos oficiais, o que ocorre dentro das salas de aula é muito mais plural, uma vez que as práticas curriculares reais são complexas e constituídas por fazeres e saberes, convicções, possibilidades e limites muitas vezes contraditórios. Nas palavras da autora (Idem, p. 82):

É nesse sentido que entendemos as práticas curriculares cotidianas como “multicoloridas”, pois suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que as realizam e das circunstâncias nas quais estão envolvidos. Se desenvolvermos esse pensamento em relação aos

debates em torno dos limites e das possibilidades do desenvolvimento de práticas progressistas nas escolas, vamos ter que assumir a presença de uma tensão permanente entre os elementos regulatórios, tanto das propostas quanto das nossas convicções e possibilidades de ação e os elementos emancipatórios (ou progressistas) que também se fazem presentes em propostas e ações.

Ferraço (2007, p. 4) ajuda a pensar o currículo a partir da superação de uma visão dicotômica entre o currículo como prática e currículo como intenção. Para tanto, o autor faz a seguinte argumentação:

De fato, se nos *posicionamos nos usos cotidianos dos sujeitos praticantes*, então, *pensar e pesquisar currículo só é possível nesses usos e nos discursos aí produzidos*. Por exemplo, os documentos de proposta curricular das escolas e os materiais e atividades que estão ou não associados a eles só são possíveis de serem pensados como *currículo* a partir dos seus *usos* em meio às *negociações e traduções* que aí se processam e se enunciam.

Acredito que os usos que fazemos dos currículos dependem, entre outros fatores, da relação que estabelecemos com o conhecimento. Assim, apoiada em Roldão (2002, p. 2) defendo que para além das questões políticas e sociais, evidentemente importantes, a discussão sobre currículo e também sobre ciclos deve ter como foco também questões epistemológicas ligadas às novas formas de entender o que seja o conhecimento e como ele surge ou se constrói.

Roldão (2002, p. 2), enfatiza esse caráter epistemológico ao afirmar que

Grande parte das questões curriculares – se não todas - são, do meu ponto de vista, questões da nossa relação com o conhecimento, e da relação social e institucional com o conhecimento, com a sua valia e seu uso.

A compreensão do currículo nesta perspectiva ganha ainda maior abrangência se associada ao paradigma da complexidade. Complexidade que segundo Morin (1990, p. 20), tem origem no termo “*complexus*” que significa “o que é tecido em conjunto” e pode ser entendida como “o tecido de acontecimentos, acções, interacções, retroacções, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal”.

Na visão complexa do mundo, não há determinismo, não há estabilidade, tudo está em constante movimento, em um processo de transformação permanente, incontrolável e imprevisível. Existem múltiplas possibilidades de leitura da realidade,

múltiplas conexões, abordagens e potencialidades, múltiplas formas de conhecer até porque o conhecimento é contextual, provisório, inter-trans-poli-disciplinar.

Entendendo que a escola em ciclos busca alternativas ao sistema seriado, é interessante que tenhamos alguns cuidados ao pensar as questões curriculares nessa nova forma de organização. É preciso pensar o currículo numa perspectiva complexa e levar em conta não apenas os aspectos que dizem respeito ao currículo oficial, mas também considerar os currículos praticados no cotidiano, pesquisando em cada um deles movimentos instituintes que possam fornecer pistas para a construção de novo modelo de escola, mais democrática e inclusiva.

Para tanto, é necessário ter clareza de que tanto o currículo oficial, quanto o currículo praticado carregam propostas democráticas e autoritárias, reguladoras e emancipatórias¹². Como constata Oliveira (2005, p. 80 e 81):

Lamentavelmente, é comum, entre pesquisadores “progressistas” em educação, entender as propostas ditas inovadoras como emancipatórias e atribuir a sua não-efetivação nas escolas à incapacidade e desinteresse dos professores, supostamente “resistentes” à novidade por estarem, na sua infinita ignorância teórica e repetitividade prática, irremediavelmente vinculados à regulação dos chamados “currículos tradicionais” e dos valores dominantes. Por outro lado, e de modo igualmente parcial e dicotomizante, outros pesquisadores louvam os professores que estão nas salas de aula como os “verdadeiros lutadores” pela emancipação, que buscam sempre reduzir o caráter regulatório das propostas curriculares através de práticas emancipatórias que desenvolvem em seus cotidianos.

Ambas as posturas partem de um *parti pris*, favorável ao saber formal e às grandes propostas no primeiro caso, e à criatividade e comprometimento docente no segundo, ambos desconsiderando a complexidade que envolve tantos os processos de formulação de propostas curriculares e políticas educacionais como o desenvolvimento das práticas docentes.

Retomando a citação de Bernstein, confesso que a uniformidade das práticas educativas de diferentes escolas e redes sempre me incomodou. Sempre questioneei muito o porquê de determinadas práticas. Sempre me pareceu que muitas práticas escolares são excessivamente naturalizadas. Contudo, vejo agora, certamente influenciada pelo pensamento complexo e pelos diversos autores que se dedicam à pesquisa no/com o cotidiano, que dentro dessa similaridade existem espaços de autoria e reinvenção, existem brechas que precisam ser evidenciadas.

¹² Segundo Oliveira (2005), Boaventura de Souza Santos defende a existência de uma permanente tensão entre a regulação social exercida pelos diversos mecanismos de poder e a emancipação que busca superar essa dominação através de práticas que visam relações mais igualitárias.

2.3 – SOBRE O TRABALHO DOCENTE

“Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educando dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação”. (Paulo Freire)

Barreto (2005, p. 165), aponta que os educadores geralmente reconhecem a validade dos fundamentos dos ciclos, mas denunciam que há grandes dificuldades na sua implantação e alegam que os “recursos oferecidos não têm sido suficientes ou adequados para dar suporte às mudanças pretendidas”. A autora assinala ainda que “em todas as redes que implantaram ciclos, verifica-se que a sua criação foi acompanhada da ampliação do horário para o trabalho coletivo na escola”. Tais afirmações apontam para uma necessária relação entre a proposta de ciclos e a (re)configuração do trabalho docente, como este estudo pretendeu investigar.

Outro fator citado pela autora (Idem, p. 166), é o quanto os docentes sentem-se sobrecarregados com a proposta de ciclos, visto que sentem que a partir dela, “a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem de todos os alunos tende a recair mais fortemente sobre seus ombros. Acham, contudo, que essa responsabilidade deveria ser amplamente assumida por todas as instâncias do sistema escolar”.

A relevância dos estudos sobre trabalho docente em sistemas ciclados também se assenta no fato de que esse novo tipo de organização escolar tem sido pesquisado quanto a diversos aspectos, mas não suficientemente no tocante ao processo de trabalho dos professores. Aliás, Tardif (2005, p. 23) indica que:

A escola, enquanto organização do trabalho, normalmente, serve apenas como referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas. Em nossa opinião, o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda a pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc – sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos

agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc.

Tardif estuda os desdobramentos da atividade docente, partindo dos seus contextos mais globais na organização escolar, para analisar as condições de trabalho, o tempo, a intensidade, a dificuldade e a diversidade de carga de trabalho e as tensões que ela gera nos professores.

Em *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Tardif e Lessard (2005, p. 9) pretendem “descrever, analisar e compreender o trabalho docente tal como é desenvolvido, a um tempo conforme as representações e situações de trabalho vividas e as pressões reais das suas atividades cotidianas”. Para tanto, lançam mão de centenas de entrevistas com professores e outros atores escolares, além de observações em escolas, que foram realizadas não apenas por eles, mas também por outros pesquisadores.

Os autores buscam analisar as situações concretas não como um fim em si mesmo, mas para compreender o processo de trabalho docente de modo mais global.

Mas como surgem os estudos sobre trabalho docente e que problemas se colocam no tratamento da questão?

Fazendo um levantamento bibliográfico sobre o tema, encontrei no trabalho de Hypólito (1991, p. 3) uma discussão que se fazia bastante presente da década de 90 sobre a adequação ou não de se utilizar na análise do trabalho docente as mesmas categorias usadas para interpretar o trabalho fabril, tais como os conceitos marxistas de trabalho produtivo e improdutivo. Naquela época, as formas de trabalho flexibilizadas que temos hoje ainda não haviam ganhado relevo nos debates sobre o mundo do trabalho, assim, a discussão, que era fortemente influenciada pelo marxismo, estava voltada para buscar compreender se a escola seria um local de trabalho diferente onde as relações capitalistas não conseguiriam penetrar completamente.

Nesse contexto, Hypólito levantava a necessidade de se buscar outras abordagens que possibilitassem um olhar mais amplo sobre as relações de trabalho na escola.

Outros autores (Saviani e Paro apud Hypólito, 1991, p. 6) afirmavam que para discutir o processo de trabalho escolar seria preciso trabalhar com os conceitos marxistas de produção material e não-material.

Entretanto, Hypólito (Idem, p. 9) apontava que as observações de Marx estão relacionadas a um momento do capitalismo que não corresponde ao estágio atual. Apoiando-se em Machado (apud Hypólito, Idem, p. 11), pensava uma outra perspectiva, onde a organização do processo de trabalho escolar é vista como espaço social de confronto entre os interesses das classes sociais e também como instância de reprodução e, ao mesmo tempo, de resistência cultural. Desse modo, pretendia-se evitar uma interpretação economicista e determinista da escola, mesmo compreendendo que o trabalho escolar está inserido no movimento mais amplo de desenvolvimento da sociedade capitalista.

Levando em conta essa inserção, Hypólito (1991, p. 13) questionava se os professores poderiam ou não ser considerados como integrantes da classe trabalhadora e defendia que o professorado se situa entre o profissionalismo e a proletarização, pois mesmo apresentando-se como assalariados, os professores ainda mantêm certo controle sobre o seu trabalho e alguma autonomia.

Em relação à temática de profissionalização, Ludke (1990) no artigo intitulado “O educador: um profissional?”, abordava a discussão sobre a aplicação do conceito de profissão à ocupação de professor. A autora afirma que, de acordo com a sociologia das profissões, existem alguns critérios para a constituição de uma profissão: ter reconhecimento público, possuir um código de ética, apresentar um corpo de saberes específicos e restritos à profissão (conhecimento esotérico), adotar mecanismos de controle e auto-gestão.

Ludke afirmava que basta uma rápida avaliação da ocupação docente, em comparação com critérios mencionados, para se evidenciar as dificuldades de sua aplicação. Além da visão taxonômica restrita, a autora lembrava que é importante notar que os critérios usados para designar profissões “parecem ter sido feitos sob encomenda para as profissões tradicionais, sendo de difícil aplicação para as demais” (Tambini apud Ludke, 1990)

É notório que a problemática profissionalização versus proletarização é bastante controversa, mas é preciso ressaltar que os estudos sobre trabalho

docente não se resumem a ela, há diversos desdobramentos que tem sido objeto de análise por inúmeros pesquisadores.

Segundo Mancebo (2007, p. 3), além do considerável número de estudos sobre profissionalização e formação docente, a produção acadêmica sobre trabalho docente tem privilegiado aspectos relativos à precarização, intensificação do regime de trabalho, flexibilização, descentralização gerencial e submissão às avaliações externas.

Já Ludke e Boing (2007, p. 2) em levantamento sobre o tema nas páginas do periódico *Educação & Sociedade*, destacam quatro vertentes de pesquisa, quais sejam: sindicatos e organizações docentes; o trabalho docente e as políticas públicas; profissionalidade e desenvolvimento profissional; e a fisionomia do trabalho docente hoje.

Os autores (Idem, p. 6) assinalam que o “trabalho docente não pode ser pensado isoladamente, fora das transformações que estão ocorrendo também em outros setores socioeconômicos”. Defendem a idéia de que os conceitos ligados à profissionalidade e identidade docente, associados à questão da formação inicial e continuada estão na base de toda a discussão sobre trabalho docente.

Sendo um tema complexo, entrelaçado por variados fios, o trabalho docente como se vê pelas pesquisas apontadas, pode ser abordado por diferentes aspectos, sendo difícil escolher apenas um foco no tratamento da questão sem tangenciar outros ângulos. Cada pesquisador precisa fazer opções de acordo com seus objetivos. Sendo assim, no caso da presente dissertação, me pareceu relevante abordar o trabalho coletivo, a autonomia e a gestão curricular por serem questões recorrentes no cotidiano da escola.

O trabalho coletivo visto sob a ótica de um desafio necessário à construção da escola em ciclos. A autonomia entendida como estreitamente ligada ao controle docente sobre o próprio trabalho. A gestão curricular associada à defesa dos professores como curriculistas, mas também a outros fatores evidenciados nas palavras de Sampaio e Marin (2004, p. 1216). Vejamos:

A precarização do trabalho escolar faz-se presente no currículo, cuja problemática diz respeito não só aos conteúdos básicos da escolarização. Nas expressões do currículo escolar explicita-se como se pensa e se avalia

a sociedade, quais modelos humanos são apontados ou desvalorizados, quais crenças são respeitadas, como se vivem as diferenças, o que ainda vale a pena na escola. Também se identificam condições de trabalho e de reflexão da escola, aberturas e amarras do processo de conhecimento, os jogos de poder e convencimento do texto curricular, os focos de desencanto e de esperança de professores e alunos com relação à escola”.

Além dos aspectos acima levantados, é preciso considerar que o contexto político atual, marcado pelas interferências do Estado na educação, seja através de avaliações externas de âmbito federal, estadual e municipal ou de políticas de financiamento condicionado a resultados e índices como o IDEB, traz conseqüências para o trabalho docente que precisam ser problematizadas.

Seguindo a lógica neoliberal, o governo brasileiro, adotando um discurso em prol da autonomia das escolas, vem gradativamente reduzindo a sua responsabilidade em prover a educação a todos os cidadãos, colocando-se apenas a tarefa de regular externamente os resultados da escolarização. Ocorre que a pretensa autonomia presente no discurso governamental, por um lado, acaba por mascarar o abandono do sistema educacional pelo poder público; e por outro, fomenta uma concepção de educação baseada na meritocracia e concretiza uma postura autoritária e prescritiva onde sobra pouco espaço para o exercício autônomo do fazer docente.

Existem propostas que seguem na contramão dessa política? Para responder a essa pergunta seria necessário um estudo sobre a organização de inúmeras redes de ensino, o que não é viável no presente trabalho. Contudo, arrisco-me a pensar se a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania traz ou não contribuições para a melhoria do trabalho docente na rede municipal de Niterói.

Tardif (2005, p. 45) entende a docência como trabalho heterogêneo “que comporta uma combinação variável de elementos, não apenas diversos, mas também potencialmente contraditórios”. É um trabalho codificado, mas também flexível. Codificado porque submetido a regras burocráticas, onde o tempo e o espaço de suas atividades são controlados, repetitivos e padronizados. E flexível porque “também comporta diversas ambigüidades, diversos elementos “informais”, indeterminados, incertezas, imprevistos” que “permitem uma boa margem de manobra aos professores” (Idem, p. 43).

Na organização escolar seriada, essa codificação é bem marcada, com espaços, tempos e programas bem delimitados. Mas na organização escolar ciclada, ainda em construção, há, segundo os estudiosos do tema, maior flexibilidade. Nesse sentido é possível perguntar: Desseriar o currículo possibilita desburocratizar o trabalho docente? Em que medida?

Certamente essa também é uma pergunta difícil de responder se pensarmos em fazê-lo de modo generalizado. Entretanto, foi possível discutir essa questão no âmbito da escola pesquisada, tomando por base as considerações de Tardif, Perrenoud e Arroyo sobre o trabalho docente.

3 - CICLOS: QUE HISTÓRIA É ESSA?

“É muito fácil continuar a repetir as rotinas, fazer as coisas como têm sido feitas, como todo mundo faz. As rotinas e repetições têm um curioso efeito sobre o pensamento: elas o paralisam. A nossa estupidez e preguiça nos levam a acreditar que aquilo que sempre foi feito de um certo jeito deve ser o jeito certo de fazer.” (Rubem Alves)

3.1 - OS CICLOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Muitos têm atribuído uma conotação meramente política à organização escolar por ciclos, afirmando ser esta iniciativa apenas uma forma de mascarar as estatísticas e reduzir custos com a educação. É sabido que em alguns casos, tal afirmação procede. Contudo, é importante analisar os ciclos também pela sua perspectiva pedagógica e pelos pressupostos teóricos no qual se apóiam.

Antes de começar a tecer considerações sobre tal problemática é preciso esclarecer que quando falo deste tipo de organização escolar, pretendo referir-me ao conceito utilizado por Barreto e Mitrulis (1999, p. 28), qual seja:

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos que variam de dois a cinco anos de duração. Colocam em cheque a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização. A ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período.

Tal conceito, entretanto, não é consensual e existem diferentes propostas implementadas, ou em fase de implementação, que se configuram de modos variados, atendendo a objetivos distintos. Há, por exemplo, propostas que se restringem à correção da distorção série/idade e outras que pretendem provocar mudanças mais profundas no modo de encarar o conhecimento e o processo ensino-aprendizagem.

A não retenção dos alunos tem sido a questão mais discutida desse novo tipo de organização escolar e, muitas vezes, parece que o tema se esgota aí. Assim, é

preciso aprofundar os estudos sobre o assunto e buscar compreender como os ciclos aparecem como alternativa à organização seriada e em que contexto histórico.

Inegavelmente, muitos autores têm articulado a gênese dos ciclos às idéias de aprovação automática presentes no Brasil na primeira metade do século XX. Contudo, entendo que fazer essa associação de forma direta e simples não favorece o entendimento mais amplo do que a organização por ciclos representa em termos de possibilidade de mudança da estrutura escolar.

Portanto, antes de iniciarmos uma retomada histórica, é importante observar as diferenças entre as experiências e políticas de não-retenção. As medidas caracterizadas como “promoção em massa”, discutidas nos anos de 1920, tinham como objetivo promover todos os alunos por falta de vagas no ensino primário. Já as experiências denominadas de “promoção automática”, datadas das décadas de 50 e 60, diziam respeito ao estabelecimento de um padrão de organização escolar mais moderno, aos moldes dos países desenvolvidos. Há também outras iniciativas que, abandonando o jargão desgastado da promoção automática, receberam diferentes denominações, tais como “avanços progressivos”, “organização em níveis” e “promoção por rendimento efetivo” que, de um modo geral, segundo Mainardes (2007) foram insuficientes e descontínuas e acabavam acumulando altas taxas de reprovação nas séries em que este procedimento era permitido.

Embora tivessem, de um lado, o objetivo comum de reduzir os altos índices de retenção, e, de outro, objetivos e orientações distintas, as políticas acima descritas, não se diferenciavam tanto quanto às concepções de currículo e, normalmente, pautavam-se por uma visão linear e cumulativa do conhecimento.

As propostas de organização escolar por ciclos, por sua vez, apontam para uma mudança mais radical na estrutura da escola que mexe com a organização do trabalho pedagógico e visa alterar práticas e concepções.

Barretto e Mitrulis (2001, p. 11), acrescentam que “no plano cultural, a organização por ciclos vem associada à concepção da escola como pólo de valorização, produção, divulgação e fruição de cultura”.

A despeito das distinções apresentadas entre o sistema de ciclos e as demais políticas de não-retenção que lhe antecederam, não podemos perder de vista o fato de que tais políticas, com suas primeiras críticas à reprovação, com seus avanços e limites, de alguma forma subsidiaram a construção da concepção ciclada no Brasil.

Os ciclos começam a ganhar força a partir do processo de redemocratização do país, quando muitas outras discussões retornam ao cenário nacional, entre elas: a universalização do acesso à escola, a democratização do ensino e o enfrentamento do fracasso escolar, em especial, no que se refere aos altos índices de repetência e evasão de alunos das séries iniciais.

É nessa época que Paulo Freire retorna ao Brasil, reavivando as críticas à educação bancária e recolocando suas concepções sobre alfabetização popular.

Poucos anos depois são difundidos os estudos de Emilia Ferreiro sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita, mostrando que é preciso respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem. Dessas duas influências, surgem as primeiras experiências de Ciclo Básico de Alfabetização (no estado de São Paulo em 1984) que, pouco a pouco, se desdobram em propostas de ciclos para as séries iniciais do ensino fundamental.

Segundo Barretto e Mitrulis (2001), “No bojo da orientação construtivista, a concepção diagnóstica e formativa da avaliação, advogada pelos sistemas que adotaram o regime de ciclos, encontrou guarida.”.

Fernandes (2003, p.58) ao abordar o surgimento dos ciclos básicos de alfabetização, defende que:

As experiências dos Ciclos Básicos de Alfabetização/CBA marcam a transição entre as experiências pioneiras de promoção automática e as dos ciclos que viriam mais adiante. Com as experiências dos CBAs, são geradas as justificativas teóricas para a adoção de ciclos ao longo de todo o Ensino Fundamental”

Assim, percebe-se que a adoção dos ciclos vem associada não somente às razões econômicas e leva em consideração aspectos políticos e pedagógicos voltados para a melhoria da qualidade do ensino e a democratização das relações dentro da escola.

Esta característica, no entanto, não pode ser aplicada a toda e qualquer proposta de ciclos, uma vez que há diferentes versões que vão desde uma perspectiva conservadora-liberal até aquelas consideradas mais transformadoras e progressistas.

As diferenciações entre tais propostas vão ficando mais claras a partir dos anos 90, em que há uma incorporação mais efetiva dos ciclos por parte de alguns governos e partidos políticos com os programas, aparentemente mais progressistas, de Ciclos de Aprendizagem ou de Ciclos de Formação e, quando também são recontextualizados de forma mais conservadora como nos programas de Progressão Continuada.

É nessa época também que a questão dos ciclos é referendada pela primeira vez na legislação educacional através da LDB 9394/96. Antes disso, havia apenas uma alusão ao regime de “avanços progressivos” na Lei 5692/71 e a menção à palavra ciclo aparece somente para designar um agrupamento dos anos estudo, como no caso das reformas de Francisco Campos, na década de 1930 e de Capanema, com as Leis Orgânicas do ensino, entre 1942 e 1946 (Mainardes, 2007).

Focando as propostas consideradas mais progressistas, é necessário esclarecer que entre os Ciclos de Aprendizagem e os Ciclos de Formação há diferenças quanto às suas bases teóricas e formulações.

Os ciclos de Aprendizagem começaram a se constituir a partir de uma primeira experiência implantada em 1992 na rede municipal de São Paulo. Tal movimento se deu como parte de uma série de mudanças realizadas na secretária municipal de educação desde a gestão de Paulo Freire (1989 – 1991).

Sobre isso, Mainardes nos informa que de acordo com Alavarse (2002), a implantação desse projeto foi influenciada pelas discussões sobre a reforma do sistema educacional francês, iniciada em 1989 que, por sua vez, caracterizou-se como uma retomada da proposta de organização em ciclos apresentada por Henry Wallon em 1944 naquele país.

Nos Ciclos de Formação, os alunos são enturmados pela idade, de acordo com os ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade e adolescência) e

há um foco bastante acentuado na reestruturação curricular, onde os conteúdos são organizados a partir das demandas da comunidade.

As primeiras iniciativas de Ciclos de Formação surgem em Belo Horizonte, em 1994 com a proposta da Escola Plural e em Porto Alegre, em 1995, nos contornos do projeto Escola Cidadã.

Celso Vasconcellos (2007, p. 109) argumenta a favor dos Ciclos de Formação, afirmando que este tipo de organização “é uma das mais avançadas formas de proposta curricular que conseguimos concretizar em grande escala na atualidade”, e esclarece que o que está em jogo quando se discute os ciclos é a necessidade de reinventar a lógica escolar e resgatar o papel essencial da escola como “espaço de produção de aprendizagem e de desenvolvimento humano de todos e não de seleção social”.

3.2 - CICLOS, NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO E PÓS-MODERNIDADE

Será que as propostas de ciclos que vêm sendo implantadas no Brasil e em outros países periféricos estão ligadas a interesses neoliberais?

Os ciclos favorecem a cultura local ou global?

Esta nova forma de organização pode ser considerada uma proposta moderna ou pós-moderna?

É justamente na esfera das políticas públicas que a controvérsia sobre ciclo torna-se complexa e leva muitos educadores ao questionamento sobre o que há por trás dessa proposta e se ela carrega uma possibilidade realmente emancipatória.

Antes de buscar respostas, é necessário conceituar o termo “neoliberalismo” e para isso, sirvo-me da seguinte definição contida no Miniaurélio Eletrônico versão 5.12 (Ferreira, 2004): “Doutrina, em voga a partir das últimas décadas do século XX, que favorece uma redução do papel do Estado na esfera econômica.”

Há inúmeras outras definições de neoliberalismo, mas a citação acima é suficiente para os limites do presente trabalho, basta apenas acrescentar algumas palavras de Frei Betto quando diz que “o neoliberalismo é o novo caráter do velho capitalismo” e acrescenta que “O capitalismo transforma tudo em mercadoria, bens e serviços, incluindo a força de trabalho. O neoliberalismo o reforça, mercantilizando serviços essenciais, como os sistemas de saúde e educação.” (Betto, 2005)

A doutrina em questão é defendida pelo Banco Mundial¹³ que atua como agência financiadora dos países em desenvolvimento e, desde os anos 60, impõe diretrizes à política brasileira, influenciando inclusive no âmbito da política educacional. Tendo em vista tamanha influência, é necessário pesquisar sobre o posicionamento desta agência no que diz respeito à organização escolar por ciclos. Seria ela fruto também desta influência? Outros países “assistidos” pelo Banco Mundial também estão reorganizando seus sistemas de ensino na perspectiva ciclada. Seria esse, então, um movimento mais global do que local?

¹³ A expressão Banco Mundial, utilizada neste estudo, refere-se ao conjunto de cinco instituições agregadas: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Corporação Financeira Internacional (IFC), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) e Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI).

Isso nos leva à outra palavra - a globalização. Aqui entendida como o processo de expansão dos mercados e a ausência de fronteiras para o grande capital que, como afirma Gadotti (2000, p. 10), “está mudando a política, a economia, a cultura, a história e, portanto, também a educação.”

Assim, em tempos de economia globalizada, a educação, por sua ligação com o mundo do trabalho, através da formação de trabalhadores, se reveste de capital importância e se converte em estratégia para ampliação dos mercados. Não é por acaso que o Banco Mundial vem priorizando a educação nos países de baixa e média renda.

De acordo com Fonseca (1998, p. 17), a redução do papel do Estado no financiamento da educação, com diminuição dos custos do ensino tem sido um dos focos centrais da política do Banco Mundial a partir dos anos 90. A flexibilização dos sistemas de ensino se enquadram neste contexto e, embora se apresente revestida de argumentos a favor da participação popular e da autonomia, tem sido usada, na verdade, como forma de reduzir custos e dividi-los com a comunidade.

Além disso, a autora ressalta que:

A estratégia de diversificação dos padrões de ensino pode levar a uma interpretação ambígua. De um lado, tende-se a compreendê-la como uma face do multiculturalismo, na acepção democrática de atendimento à diversidade cultural e à autonomia local; de outro, como estratégia determinística para modelar a aspiração dos indivíduos às condições locais e, portanto, para conter a demanda profissional por setores de trabalho mais modernos, segundo a política econômica que o BIRD fomenta há mais de vinte anos. Em qualquer das duas acepções, essa proposta deve merecer a reflexão local, no sentido de encaminhar as decisões em direção ao interesse brasileiro.”

Diante do exposto, observa-se que a tarefa de analisar as propostas de organização escolar por ciclos não é simples, uma vez que os argumentos utilizados para implantação de tais propostas muitas vezes fazem parte do repertório de diferentes setores da sociedade, embora com concepções e interesses distintos. Há momentos em que parecemos estar lidando com consensos, como é o caso quando se fala da necessidade de expansão do ensino fundamental. Contudo, tais consensos são apenas aparentes se analisarmos o que de fato está embasando cada uma das concepções.

Do ponto de vista neoliberal, a expansão do ensino fundamental se justifica pela necessidade de ampliação de mercados e pela diminuição de tensões sociais provocadas pelo agravamento da crise do capitalismo.

Na ótica dos movimentos sociais, a expansão do ensino fundamental está ligada a um projeto maior de cidadania, democracia e igualdade de oportunidade para todos, o que envolve uma educação não apenas no nível fundamental, mas em todos os níveis, garantida pelo Estado, uma vez que se trata de questão de soberania nacional.

É possível, então, afirmar que a reorganização dos sistemas de ensino seriado para uma perspectiva ciclada parece ser também uma bandeira de luta que encontra defensores nem sempre afinados quanto aos objetivos da educação.

Vemos, no caso brasileiro, de um lado os ciclos sendo implementados por governos considerados democráticos, nos quais há um discurso anti-neoliberal e, por outro, vemos também a implantação dos ciclos em atendimento à correção de fluxo e redução de custos de acordo com as orientações do Banco Mundial.

Seriam, no fundo, propostas idênticas? Todos estão buscando melhorias para a educação?

Se analisarmos de forma ingênua a Declaração Mundial de Educação para Todos aprovada pela Conferência de Jomtien, Tailândia, em março de 1990, organizada pelo Banco Mundial, seremos tentados a responder que sim, que todos estão juntos no esforço em prol da melhoria da educação e que todos concordam com a necessidade de alterar o sistema seriado de ensino.

Vejamos o que prevê o artigo 2º da citada Declaração sobre a necessidade de expandir o enfoque dado à educação básica:

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia. (Unesco, 1990, grifos meus)

No meu entendimento, essa é uma alusão à possibilidade e, mais do que isso, à necessidade de reformulação dos sistemas seriados, tendo em vista a ampliação de oferta de ensino.

Outro indício de que o Banco Mundial vem propondo a reorganização da escola por ciclos é o fato de que essa proposta está em vigor em outros países “assistidos” pelos “projetos sociais” do banco. Este é o caso de Cabo Verde, como expõe Carvalho (2007, p. 30):

No entanto, a reforma mais acentuada no sistema de ensino em Cabo Verde aconteceu em 1995, fruto de um processo de ajustamento estrutural e de estabilização macroeconômica. Ou seja, uma reformulação dos principais setores da sociedade (economia – mercado, educação, política) de acordo com um modelo apresentado pelos principais organismos internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, etc. O sistema que era organizado em quatro fases, Ensino Básico (4 anos), Ciclo Preparatório (2 anos), Curso Suplementar (3 anos), e Complementar (2), mais o Jardim-de-infância e Ano Zero (preparatório para a universidade) com a reforma, passou a ser organizado em Ciclos e com promoção automática. O aluno, que antes, passava pelas avaliações em todos os segmentos de ensino para poder ou não ser aprovado, hoje, é automaticamente aprovado em alguns segmentos.

E o que preocupa quando se vê a organização ciclada fazendo parte de propostas do Banco Mundial é o fato de que a concepção educacional por trás delas é reduzida somente à instrução aligeirada e não a uma educação que leve em conta sua dimensão crítica e reflexiva.

Milton Santos, autor de “Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal” (2000, p. 18) trata a questão da globalização hoje como um “alargamento de todos os contextos para consagrar um único discurso” e, por isso, utiliza o termo “globalitarismo” para denunciar a postura totalitária com que os países hegemônicos tentam anular a identidade e a soberania dos países periféricos, apropriando-se de algumas “noções que parecem centrais à própria idéia da democracia — liberdade de opinião, de imprensa, tolerância — utilizadas exatamente para suprimir a possibilidade de conhecimento do que é o mundo, e do que são os países e os lugares.” (Idem, p.45)

Tal conduta totalitária se reflete nas orientações do Banco Mundial que tenta, entre outras ações, imprimir uma agenda de privatizações para o setor educacional, desconsiderando os interesses nacionais.

Na esteira da discussão sobre a globalização, é interessante observar que Milton Santos vai além da crítica ao atual modelo que, segundo ele, não é único, nem irreversível, e propõe uma outra globalização que esteja, de fato, a serviço da liberdade e integração solidária entre os povos.

Seguindo essa mesma lógica, Philippe Quéau aponta que:

A mundialização é indubitavelmente uma ameaça para a riqueza e a variedade das culturas do mundo. Mas é também uma chance. Existe um equilíbrio a ser encontrado, ainda que dificilmente, em relação às diferenças entre os povos e o que os reúne, entre o gênio próprio a cada povo e suas aspirações comuns.” (Quéau, 2001)

Essa é também a postura adotada por Freitas (2005) quando defende uma pós-modernidade de libertação em contraposição à idéia de pós-modernidade relacionada à globalização e ao neoliberalismo.

A crítica de Freitas ao pós-modernismo como expressão do capitalismo deve-se, entre outros pontos, ao fato desse movimento enfraquecer, ainda que não de forma intencional, a luta pelos ideais de justiça social, na medida em que suas crenças isolam os sujeitos em suas diferenças e tornam todo o futuro incerto e sem esperanças.

Além disso, há a referência à noção de relativismo que pode ser bastante perigosa, uma vez que quando se entende que tudo é relativo, que tudo depende do discurso, que não há valores universais a defender, não existem mais parâmetros para julgar se uma ação é ou não justa e nem tampouco existe o interesse pelo trabalho em prol do coletivo. Assim, cria-se um quadro, onde o que vale é o desempenho individual, bem aos modos da ideologia meritocrática neoliberal.

É certo que as correntes pós-modernas, a partir da insatisfação com os modelos de produção de conhecimento até então em cena, vêm dando importantes contribuições no sentido de ampliar o entendimento acerca da complexidade do cotidiano e das relações sociais. Entretanto, ressalta Freitas, é preciso ter cautela para não jogar fora alguns ideais da modernidade.

Pérez Gómez (2001, p. 29) coloca muito bem essa discussão entre modernidade e pós-modernidade e levanta o seguinte questionamento: O pensamento pós-moderno é uma ruptura radical com a modernidade ou, pelo

contrário, é o desenvolvimento de alguns princípios do próprio pensamento moderno? Como resposta, aponta que:

A maioria dos filósofos da escola de Frankfurt, com Habermas como um de seus últimos representantes, considera que a maior parte das colocações críticas presentes no discurso pós-moderno é uma clara manifestação das possibilidades da própria razão defendida pelo Iluminismo, para refletir criticamente sobre os processos e efeitos de seu próprio desenvolvimento.

Lopes (2007) considera que a ruptura entre modernidade e pós-modernidade não implica a idéia de passagem, de abandono de um projeto anterior em nome de um novo projeto. A autora, ancorada em Bachelard, compreende a ruptura como “constituída pela introdução de uma nova racionalidade que questiona a racionalidade anterior, não pela sua recusa, mas por seu questionamento e sua reordenação”.

Em meio à polêmica entre modernidade e pós-modernidade, é preciso ter claro que a escola é uma construção moderna que assim como a modernidade vem sendo bastante questionada. E aqui entra a discussão da organização escolar por ciclos, não como a solução mágica de todos os problemas da escola, mas como uma das possibilidades de construção de um novo modelo escolar mais adequado à multiplicidade de ritmos e culturas tão marcantes no mundo de hoje.

3.3 - HISTÓRICO DO SISTEMA DE CICLOS EM NITERÓI.

"A gestação do novo, na história, dá-se, freqüentemente, de modo quase imperceptível para os contemporâneos, já que suas sementes começam a se impor quando ainda o velho é quantitativamente dominante. É exatamente por isso que a "qualidade" do novo pode passar despercebida. Mas a história se caracteriza como uma sucessão ininterrupta de épocas. Essa idéia de movimento e mudança é inerente à evolução da humanidade. É dessa forma que os períodos nascem, amadurecem e morrem".
(Milton Santos)

Embora esse histórico já tenha sido registrado e analisado por outras pesquisadoras¹⁴, faz-se necessário para o presente trabalho, situar o contexto em que a proposta de ciclos surge e se desenvolve na rede municipal de educação de Niterói, pois, como defende Kramer (1997, p. 5)

Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta.

Indicar de que ponto cabe recontar essa história não é uma tarefa simples. Há o risco de, por um lado, ressaltar detalhes apenas aparentemente relevantes; ou, por outro lado, deixar escapar aspectos significativos para a compreensão dos ciclos, em Niterói, no momento atual. Outra tensão no ato de escolher os pontos-chave para reconstituir essa história se dá pela expectativa de evitar dar tratamento linear ao tema, visto que tal perspectiva tende a ocultar a complexidade dos fatos.

Neste recorte, é importante lembrar os anos 80, marcados pelo término da ditadura militar e pelo processo de redemocratização do país e, conseqüentemente, do ensino. As mudanças desse período se fizeram ainda mais consistentes a partir das eleições diretas nos municípios e estados, o que, obviamente, afetou também o município de Niterói e a sua rede pública de ensino. A rede nesta época sofreu várias reformulações, entre elas a criação, em 1991, da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói – FME

¹⁴ Fernandes (1997 e 2003); David (2003) e Peixoto (2008).

Segundo Fernandes (2003, p. 142), a opção por criar essa Fundação justificou-se pela busca de maior agilidade administrativa, o que possibilitaria alavancar o processo de democratização nas escolas.

Para isso, junto com criação da FME, foi formado o Conselho Diretor da FME com um representante do SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais do Ensino), um da FAMNIT, um do Conselho Municipal de Educação e com os três diretores e a presidente da FME, com o objetivo de caracterizar uma administração democrática

A FME dá início a uma série de medidas. Entre elas, destaco: a reformulação do processo de matrículas; a escolha dos diretores escolares por eleição direta em 1991, a criação dos Núcleos Integrados de Alfabetização – NIA, no mesmo ano; a criação do Grupo de Trabalho de Currículo e Avaliação em 1993; a adoção da Avaliação Continuada em 1994; a criação dos Conselhos Escola Comunidade em 1996; a implantação do sistema de ciclos a partir da proposta “Construindo a Escola do nosso Tempo”, em 1999; o Plano de Cargos e Salários em 2001 e sua reformulação em 2006; a expansão de vagas e de unidades escolares¹⁵, os Encontros de Educação Infantil e EJA (2003) e do Ensino Fundamental em 2004, como preparação para a elaboração do Plano Municipal de Educação, que se consolidou em 2007.

Segundo Teixeira (2007, p. 11):

A FME inicia seu percurso de gestão pedagógica, promovendo diversos encontros, seminários e reuniões pedagógicas, em que o principal foco de discussão estava nas questões relativas à alfabetização e na construção de uma nova proposta curricular.

Nesse período, mais especificamente entre 1991 e 1997, o discurso proferido pela FME enfatizava a preocupação com o estabelecimento de uma gestão participativa, com a redução dos altos índices de evasão e repetência, com a concretização de uma direção democrática nas escolas e com reformas curriculares que acompanhassem as inovações educacionais pretendidas.

Nesse sentido, a criação do Núcleo Integrado de Alfabetização – NIA, cuja proposta estava amparada nos pressupostos construtivistas e defendia que o processo de alfabetização não devia se restringir a apenas um ano letivo, foi de certo modo precursora em relação às propostas de Avaliação Continuada e de Ciclos.

¹⁵ Sobre essa expansão ver gráfico da FME em anexo

Fernandes (2003, p. 144), corrobora esse entendimento ao afirmar que:

A origem da proposta político-pedagógica de 1994 se deu a partir do Núcleo Integrado de Alfabetização (NIA), criado em 1991. O programa tinha como propósito integrar as classes do pré-escolar, da alfabetização e da 1ª série em um único bloco e elegia como condição primeira a avaliação continuada nos primeiros anos de escolaridade.

Além disso, é preciso considerar que os altos índices de retenção e evasão da época, indicavam que o sistema educacional, ao permitir o acesso das camadas populares, antes excluídas, precisava ser reformulado a fim de viabilizar a permanência e a aprendizagem dos alunos.

Foi com essa preocupação que a FME, sob a liderança de Lia Faria, lançou em 1994 a proposta de Avaliação Continuada que se estendia inicialmente das classes de alfabetização até a antiga 4ª série e, posteriormente em 1995, passou a vigorar até o final do ensino fundamental, antiga 8ª série do 1º grau. Nessa proposta, de acordo com Fernandes (2003, p. 145) “a reprovação só ocorreria se submetida a conselho na escola e depois a uma equipe da FME, que avaliaria se o aluno teria realmente condições pedagógicas de trabalhar na série seguinte”.

Segundo David (2003, p. 38), nessa época os principais jornais publicaram matérias destacando a proposta. Há alguns exemplos de manchetes citadas pela autora, tais como: “Em Niterói, lugar de criança é na escola – A cidade tem o quinto menor índice de analfabetismo (5,3%) em todo o Brasil”; “Educação nota dez em Niterói”; “Bons resultados com promoção automática”

Contudo, na rede, a avaliação continuada era vista como promoção automática compulsória, sem considerar nenhum tipo de reformulação curricular ou didática, o que se traduziu em um quadro crítico de distorção não entre idade e série, mas entre conhecimento e série, com um grande número de alunos chegando ao final do 1º grau sem conhecimentos considerados básicos até mesmo para as séries iniciais.

A situação tornava-se cada vez mais crítica, o que levou a formulação de uma nova proposta. Dessa vez, na gestão de Plínio Comte Leite Bittencourt, foi implantado o sistema de ciclos, com uma proposta intitulada “Construindo a escola do nosso tempo”, em 1999.

Segundo a compreensão de Fernandes (2003, p. 151), essa proposta surge “como uma alternativa intermediária entre o sistema tradicional de escolaridade (série/aprovação/retenção) e o sistema adotado anteriormente para a rede (seriação/avaliação continuada/promoção automática)”. Foi um modo de reintroduzir na rede a possibilidade de retenção dos alunos, ainda que somente ao final dos três primeiros ciclos.

Entretanto, aos olhos de muitos profissionais da rede, os ciclos configuraram-se como uma imposição e como um caminho confuso e problemático. É comum ouvirmos que a proposta de 1999 foi imposta repentinamente no início do ano letivo sem que houvesse discussões suficientemente amplas acerca de seus fundamentos teóricos e de suas implicações na prática cotidiana das escolas.

No próprio texto de apresentação da proposta (FME, 1999), há algumas referências de que ela estava sendo apresentada aos profissionais da rede naquela ocasião. Logo no segundo parágrafo desse documento, encontramos uma argumentação de que todos precisavam, por assim dizer, defender o que estava sendo proposto - “Temos de estar convictos de que a construção que nos propomos será bem sucedida na medida em que haja consciência de que estamos apresentando um projeto pedagógico coerente e de qualidade”. E, o quinto parágrafo, embora faça alusão à ocorrência de um debate prévio com as equipes das unidades escolares, não deixa claro em que condições esse diálogo ocorreu, nem quais os aspectos da proposta foram objeto de discussão. Vejamos:

Finalmente, chegou o momento de compartilhar com todos os diretores, professores, orientadores e supervisores a nossa proposta pedagógica cujos fundamentos foram debatidos com o corpo docente das escolas durante o processo de sua elaboração. (grifos meus)

A própria tentativa de indicar que o texto que estava sendo apresentado não era definitivo, deixa escapar o caráter impositivo da proposta ao afirmar que “deverá ser executada durante o ano de 1999 e modificada na medida em que as falhas forem detectadas e as sugestões coerentes indicadas” (grifos meus). A idéia, portanto, não era a de uma experimentação e sim de execução, onde não havia clareza sobre o que poderia ser considerado como “falhas” ou como “sugestões coerentes”, nem quem faria esse tipo de avaliação.

Assim, a proposta “Construindo a escola do nosso tempo” foi muito criticada e sofreu muitas alterações ao ser colocada em prática. Alguns profissionais mais antigos na rede sugerem que diversas foram as maneiras encontradas pelas escolas para “burlar” alguns de seus encaminhamentos. Um exemplo disso foi o grande número de retenções de alunos também nos anos intermediários dos ciclos escolares¹⁶, o que, pela proposta só era possível caso o aluno não obtivesse 75% de frequência. Assim, quando a equipe da escola acreditava ser preciso reprovar algum aluno sem esperar que ele chegasse ao final do ciclo, o mecanismo mais comumente utilizado era o lançamento de faltas inexistentes nos diários de classe.

Sobre tal aspecto, a análise realizada pela Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais da FME (AEPE, 2006), acerca das mudanças no sistema de avaliação da rede na década de 90, evidencia a ocorrência da seguinte dinâmica: “cumpria-se de imediato a legislação, para, em seguida instaurar-se uma série crescente de fórmulas e ações que tiveram como consequência, mesmo que involuntária, reforçar e manter a lógica da reprovação escolar”.

Durante os anos seguintes, a rede foi vivendo uma tensão entre o sistema de ciclos que estava instituído e a lógica seriada que informava a prática pedagógica. Segundo Simone Carneiro, uma das professoras da escola pesquisada, que está na rede desde 1994, parece que havia um desconhecimento quase geral quanto à idéia de ciclos e ela foi sendo amadurecida gradativamente ao longo dos últimos anos.

Algumas críticas começaram a ficar mais evidentes a partir da gestão da Prof^a Maria Felizberta da Trindade, quando foram realizados grandes encontros que reuniram, por segmento, os profissionais da EJA, Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para preparação da conferência municipal de educação de Niterói, com vistas à elaboração do Plano Municipal de Educação da cidade.

Nesses encontros, mais especificamente no I Encontro de Ensino Fundamental, realizado em maio de 2004, ocorreram, de forma mais ampliada, discussões sobre currículo, avaliação, alfabetização, ciclos, gestão democrática, valorização do magistério e educação inclusiva. Vejamos alguns registros dessas

¹⁶ Segundo dados da AEPE/FME publicados no Boletim Cem por Cento n° 1 de outubro de 2006, nos anos de 1999, 2000 e 2001, o percentual de alunos retidos no primeiro ano de escolaridade do ensino fundamental foi respectivamente 11,05%, 12% e 11,46%.

discussões e reflexões, produzidas por professores, diretores, equipes técnico-pedagógicas, alunos e pais (FME, 2004, p. 60):

Verificamos a aceitação da implementação do Sistema de Ciclos, desde que sejam observados os seguintes aspectos:

1. Alterar os conceitos de recuperação, retenção e promoção para melhor acompanhamento no ciclo;
2. Criar um documento único para o aluno por ciclo;
3. Investir na formação do professorado;
4. Explicar aos pais e envolvê-los no regime de Ciclos;
5. Mudar o tempo do 1º Ciclo (de três anos para dois anos);
6. Alterar a modulação, diminuindo o número de alunos por grupos.

Na parte relativa à avaliação, encontramos mais algumas referências aos ciclos, tais como a sugestão de possibilitar a retenção no 2º ano do 1º Ciclo e não no 3º ano e a idéia de promover a reorientação da aprendizagem para todos os alunos do 1º ao 9º ano, dentro da própria escola

Esses foram apenas alguns exemplos de como a rede estava inquieta com a organização ciclada que vigorava na época.

Diante deste quadro, a gestão seguinte, do Prof. Waldeck Carneiro da Silva, opta por aprofundar as discussões sobre ciclos e apresentar à rede uma proposta de reformulação.

O Prof. Armando Arosa, Subsecretário de Projetos Especiais e Superintendente de Desenvolvimento de Ensino no período 2005/2008, ao ser entrevistado, afirmou que:

Essa idéia de reformulação dos ciclos já vinha sendo apontada pela rede quando a Prof.^a Felisberta começou a discutir o plano municipal de educação. (...) E os documentos foram produzidos, de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de EJA e um documento chamado Conferências preliminares à Conferência Municipal de Educação. Nesses documentos, e pelas discussões que eu tinha participado, a gente via a necessidade que tivesse uma reformulação na organização dos ciclos na rede. Esse processo de reformulação que estava apontado foi consignado nos Treze pontos¹⁷. (...) Tá lá nos Treze pontos, vinha sendo discutida na rede, mas o que detonou em termos mais claros dentro da superintendência de ensino,

¹⁷ Treze pontos mencionados no discurso de posse do Professor Waldeck Carneiro da Silva como Secretário Municipal de Educação de Niterói, em 03 de fevereiro de 2005. Como 4º ponto encontramos a intenção de intensificar e aprofundar ações sobre o sistema de ciclos na Rede Municipal.

foi numa reunião de pedagogos, em que os pedagogos diziam: a gente tem que parar pra reformular. A partir dessa reunião é que houve pra mim pessoalmente a clareza de que a gente tinha que fazer uma proposta.

Para tanto, várias iniciativas foram tomadas pela FME a partir de 2005 até abril de 2008 quando se encerrou a citada gestão. Tais iniciativas visaram o estabelecimento de discussões e estudos acerca da organização escolar por ciclos que articulassem teoria e prática e que favorecessem a busca de soluções para as questões apontadas pela rede.

Os debates se fizeram constantes e mensais nos Fóruns de Diretores e nas reuniões promovidas pela Coordenação de Equipe Técnico-Pedagógica (ETP)¹⁸ da FME que congregava os orientadores e supervisores da rede.

Ocorreram ainda outros encontros como os “Ciclos em Debate” com quatro mesas redondas sobre a escolaridade em ciclos, envolvendo as seguintes temáticas: Tradição/Transformação; Leitura e Escrita; Currículo e Avaliação. Nesses debates, as mesas eram compostas por integrantes da FME, representantes das escolas e pesquisadores de diferentes universidades.

Outra iniciativa foi a organização de um momento de Socialização de Saberes e Fazeres das Escolas que objetivava conhecer um pouco melhor o trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades de educação, saber como estavam lidando com a questão dos ciclos, que caminhos haviam percorrido e que poderiam servir como pistas na busca por novas possibilidades de organização.

É preciso citar também o investimento em formação continuada, realizada de diferentes maneiras, mas tendo como eixo principal as formações desenvolvidas dentro e por cada unidade escolar a partir das demandas peculiares a cada uma delas, contando, todavia, com a assessoria/parceria dos profissionais da FME.

Entretanto, a iniciativa a meu ver mais relevante foi o convite feito pela FME para que os profissionais de todas as unidades de educação participassem da escrita da nova proposta. Neste sentido, a Superintendência de Desenvolvimento de Ensino encaminhou um documento preliminar que serviu de base para o debate. A

¹⁸ Essas equipes posteriormente receberam o nome de Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), tendo em vista a necessidade de integrar ainda mais o trabalho dos pedagogos, diretores, secretários e coordenadores de turno como equipes gestoras das escolas.

partir dele, as escolas poderiam fazer críticas e sugestões sobre a nova organização dos ciclos na rede.

Para compreender melhor o momento de apresentação do documento preliminar aos profissionais das unidades de educação, vejamos alguns trechos da introdução do próprio documento:

Este é um Documento Preliminar, que visa a instalação de um debate acerca da regulamentação da Proposta Pedagógica da FME, buscando estruturar uma nova configuração dos ciclos na rede municipal de ensino de Niterói. Indica, pois, diretrizes que buscam redimensionar a lógica que organiza os recursos, os processos, as relações, o tempo e o espaço da escola.

(...)

Portanto, encaminhamos às escolas este Documento Preliminar para estudo, crítica, avaliação e proposições. Que a necessidade de compreendermos a lógica de ensinar e aprender por meio dos ciclos impulsiona e vivifique entre nós o debate a seu respeito, levando-nos a conceber e formular políticas de ação para a sua concretização. Nessa direção, cremos que caminhamos para superar, tanto quanto possível, as incoerências, contradições e tensões atualmente estabelecidas, dando lugar a outras que, natural e historicamente, hão de sobrevir.

A partir desse convite à construção dialogada de uma nova proposta pedagógica para a rede municipal, a FME inicia o processo de reorganização de ciclos apontando, em um primeiro momento, para a experimentação voluntária de algumas escolas¹⁹ de educação infantil e 1º e 2º ciclos do ensino fundamental no ano de 2006, quando, a partir da prática, entendia-se que seria mais viável e mais rico aprofundar as discussões.

Outra medida tomada foi a constituição de uma comissão de representantes das UEs e UMEIs para, a partir de 2006, acompanhar o processo de implementação da Proposta, colhendo críticas e sugestões dos docentes. Essa comissão recebeu o nome de Grupo de Delegados (GD) e, inicialmente contava com dezesseis componentes, sendo quatro representantes de cada segmento (Educação Infantil, 1º e 2º ciclos, 3º e 4º ciclos e EJA).

Fiz parte desse grupo, como representante de uma escola de 1º e 2º ciclos, e permaneci nele até meados de 2007. Logo de início, enfrentamos algumas dificuldades com relação à oficialização do GD junto a FME e também junto à rede.

¹⁹ Tais escolas foram denominadas na época como escolas-pólo e a experimentação voluntária foi feita através da assinatura de uma carta-compromisso firmada entre as unidades escolares e a FME.

Uma questão a resolver foi a da disponibilidade de tempo e a necessidade de alguma remuneração que subsidiasse pelo menos os custos que teríamos com transporte. Aguardamos por um período de aproximadamente três meses até que fôssemos apresentados, por ofício, às escolas para que pudéssemos começar a ouvidoria. Somente em junho de 2006 começamos as visitas e, talvez por conta dos entraves encontrados, o grupo ficou reduzido a apenas sete delegados, o que dificultou a freqüência das visitas e também a cobertura de todas elas como era a idéia original. Os relatórios produzidos pelo grupo foram encaminhados à FME.

Além desse movimento de ouvidoria, em 2006 foram realizados dois seminários (julho e dezembro), onde escolas-pólo (as do grupo de adesão) apresentaram suas experiências às demais. Tais eventos tinham como objetivo dar visibilidade à experimentação da proposta, estabelecendo assim o aprofundamento do debate sobre ciclos na rede, favorecendo não só a oferta de subsídios, mas, sobretudo, a auto-avaliação não só sobre as concepções de educação que, na prática, vigoravam nas escolas como também o replanejamento das próprias práticas. Nesse movimento, observávamos movimentos de recuo e avanço. Era perceptível a tentativa de adequação/reconstrução, em sua forma e conteúdo, da organização da escola em ciclos. Esses encontros foram muito significativos por, entre outras razões, terem permitido acompanhar as tentativas de compreensão e execução de um modo outro de conceber a organização da escola necessariamente atrelada à concepção de sociedade, conhecimento, currículo, tempo-espço escolar.

Outra razão por que encontros como esse se faziam oportunos era o indicativo da FME de que no ano seguinte todas as escolas de educação infantil e 1º e 2º ciclos adotassem a nova forma de organização. Essa indicação, aliás, foi alvo de muitas críticas, pois grande parte dos educadores não concordava com a idéia de implantação obrigatória da proposta a partir de 2007, pois consideravam precoce, tendo em vista que havia ainda muitos aspectos a serem negociados, esclarecidos e solucionados. Muitos desses aspectos diziam respeito ao programa informatizado de gestão, responsável pela regulamentação da vida escolar dos alunos e pela emissão dos históricos e transferências. Esta questão tornou-se problemática pela extinção dos conceitos e sua substituição por relatórios de avaliação e tais registros precisavam ser regulamentados e padronizados para toda a rede, inclusive para o

segmento de 3º e 4º ciclo, onde a nova proposta enfrentava maiores dificuldades para ser posta em prática.

Outros movimentos realizados para discutir a proposta foram feitos através de visitas da equipe da Sede às unidades escolares. Essas visitas se deram a partir da iniciativa das próprias escolas que desejavam ouvir os argumentos de quem havia formulado a proposta e também ter a oportunidade de discutir, questionar, sugerir, criticar. Participei de um desses encontros, em agosto de 2006 enquanto trabalhava na E. M. Ernani Moreira Franco e pude constatar que havia por parte da equipe gestora da FME uma disponibilidade para dialogar sobre a proposta e que essa disponibilidade parecia ser algo novo para os profissionais que já estavam na rede há vários anos.

É possível afirmar que no ano de 2006 houve movimentos significativos de discussão e experimentação da proposta pela rede, bem como todo um esforço por parte do órgão central em compilar, analisar e sintetizar as críticas e sugestões que as escolas vinham fazendo ao documento preliminar. Sobre o volume dessas contribuições encontro como referência o levantamento feito por Peixoto (2008, 142) onde a autora identifica que “das então 37 Unidades de Ensino Fundamental, que desenvolvem o trabalho com o 1º e 2º ciclo, 26 enviaram suas contribuições em meados de 2006”. Tal processo culminou na re-escritura do citado documento, agregando as sugestões recebidas pelas escolas, pelo grupo de delegados e pelas equipes de profissionais da FME que acompanhavam as unidades de educação.

A partir desse trabalho, um novo documento-proposta foi apresentado à rede no início de 2007, ainda como texto provisório, dando continuidade ao processo dialógico de construção da nova proposta.

O documento-proposta diferenciava-se do primeiro por conter além da proposta em forma de projeto de resolução, uma parte com os principais fundamentos acerca da organização escolar por ciclos, deixando claras as opções teóricas feitas no que se refere aos conceitos de educação, sociedade, homem, conhecimento, cultura, currículo, avaliação, infância, entre outros.

Tal formato foi um atendimento às sugestões de muitos profissionais da rede que desejavam ver mais detalhados os pressupostos teóricos que estavam embasando a nova proposta. Com isso, foi possível aprofundar as discussões nas

escolas, ampliando o debate para questões maiores como o papel social da escola, as relações entre educação e sociedade, o financiamento da educação pública, a democratização do ensino, as concepções sobre quem são nossos alunos, quem somos nós professores, o que entendemos por currículo, condição e valorização do trabalho docente, enfim, vários outros temas extremamente relevantes.

As discussões em algumas unidades escolares, incluindo a escola pesquisada, foram tão intensas que foi preciso prorrogar o prazo dado para que enviássemos ao órgão central as sugestões de emendas supressivas, aditivas e/ou substitutivas. O que acabou acontecendo somente no final do mês de maio de 2007.

Novos grandes encontros foram realizados e desta vez houve encontros específicos para a participação dos professores da rede, visto que essa também era uma reivindicação das escolas. Nos treze encontros realizados em variados turnos e horários, a FME registrou a presença de aproximadamente 400 professores.

Durante as discussões sobre a nova proposta, muitos profissionais da rede indicavam a necessidade de tratarmos da questão curricular, seja através de estudos mais aprofundados sobre teoria do currículo, que foi objeto de algumas formações continuadas oferecidas pelo órgão central; seja através da formulação de diretrizes curriculares que pudessem servir de base à construção de uma nova proposta curricular em cada unidade de educação.

Neste sentido, a FME apresenta, no segundo semestre de 2007, um texto preliminar das Diretrizes Curriculares Municipais e o submete à análise da rede. O citado documento trouxe uma abordagem diferente da tradicional organização por disciplinas. No intuito de romper com a lógica disciplinar, surge a idéia de abordar os conhecimentos a partir de três eixos, a saber: Eixo 1: Linguagem, Identidade e Autonomia, Eixo 2: Tempo, Espaço e Cidadania e Eixo 3: Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento.

Embora tenha tido a relevância de apresentar um tratamento bem mais complexo ao currículo, esse texto não obteve grande acolhida na rede. A explicação para isso foi a linguagem utilizada que era muito rebuscada e até mesmo confusa, o que prejudicou consideravelmente o seu entendimento. A esse respeito, lembro-me que a repercussão que essas diretrizes tiveram na escola pesquisada gerou inclusive um ofício à FME, manifestando o incômodo da equipe quanto ao material.

Por se tratar de uma problemática bastante complexa, a questão curricular carecia de maior tempo e espaço para discussões ampliadas e aprofundadas em toda a rede. Entretanto, esse movimento não aconteceu a contento, pois a gestão do Prof. Waldeck chegou ao fim em meados do primeiro semestre de 2008. Antes, porém, talvez com o objetivo de garantir alguma alteração na proposta curricular, o Secretário de Educação, juntamente com a Portaria FME 125/08 que institui a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”, publicou também a Portaria FME 132/08 que institui as Diretrizes Curriculares e Didáticas para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

3.4 - REORGANIZAÇÃO DOS CICLOS EM NITERÓI – MUDANÇAS A PARTIR DE 2005

Mas o que dizem essas portarias? Que mudanças elas trouxeram para a rede municipal de educação de Niterói?

Foram várias as proposições no sentido de alterar a organização ciclada da proposta pedagógica anterior. Entretanto, obviamente, nem todas foram aceitas pelo conjunto da rede. No primeiro documento preliminar, por exemplo, não há alusão à aprovação, nem à retenção em nenhuma das etapas dos ciclos. A idéia de eliminar qualquer possibilidade de retenção foi de difícil aceitação pela grande maioria das escolas e, podemos constatar que na Portaria FME 125/08 a possibilidade de retenção reaparece da seguinte forma:

Art. 28 § 7º. As deliberações do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) sobre a promoção do aluno para o Ciclo subsequente ou sobre a sua permanência no Ciclo em que se encontra por um período adicional deverão ser homologada pelo Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAP-EU).

Contudo, ainda que tenha sido mantida a idéia de retenção ao final de cada ciclo, a questão da avaliação, bem como sua forma de registro, sofreu algumas mudanças de concepção. Se antes, na proposta de 99, ela estava mais focada no desempenho do aluno, na atual portaria, e nos documentos preliminares que lhe serviram de base, a avaliação assume um caráter mais processual e contempla a necessidade de avaliar não apenas o aluno, mas também o trabalho pedagógico.

Art. 25: A avaliação é processo permanente implementado ao longo do desenvolvimento das atividades pedagógicas empreendidas pela Unidade de Educação, em seus diversos momentos, para subsidiar as ações de ensino e de aprendizagem, considerando a necessidade de utilização de procedimentos e instrumentos diversificados que favoreçam a interpretação qualitativa do percurso e a evolução de cada aluno.

Parágrafo Único: A orientação do processo avaliativo é de responsabilidade da Equipe de Referência do Ciclo, que deverá observar as necessidades individuais e coletivas dos alunos e de seus Grupos de Referência, articulando ações processuais que favoreçam a construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais, de modo a evitar e/ou sanar situações de dificuldade ou de inadaptação vividas pelos sujeitos desse processo. (grifos meus).

No tocante às formas de registro, abandona-se a aplicação de conceitos ao final de cada trimestre, passando-se a adotar Relatórios Avaliativos individuais em que devem ser registrados os objetivos alcançados, os objetivos não alcançados, as circunstâncias em que não se deu a construção desses objetivos e os procedimentos adotados para a superação dos entraves ou para potencializar os interesses e capacidades dos alunos.

Retomando a enumeração das mudanças pretendidas e/ou conquistadas na nova configuração dos ciclos, vale lembrar algo que é praticamente consensual entre os professores de qualquer rede – a necessidade de redução do número de alunos por turma. No primeiro documento, de 2005, esse número foi deixado em aberto para que as escolas se posicionassem. Muitas foram as sugestões e podemos constatar-las através de um material enviado pela FME às escolas, em novembro de 2006, intitulado “Contribuições gerais para a reescrita da Proposta de Reorganização dos Ciclos”, no qual está exposto um resumo das principais questões levantadas pelas UMEIs e UEs. Neste resumo, manifesta-se como indicativo da maioria das escolas o limite de 20 alunos para os grupos do 1º ciclo e de 25 alunos para os grupos do 2º ciclo. Muito embora o diálogo se fizesse presente na construção da proposta, tal limite só constou da primeira versão da portaria, quando ela ainda estava em discussão em 2007, e mesmo assim somente no caso do 2º ciclo. Na versão final, ou seja, na Portaria FME 125/08, encontramos um número maior de alunos por turma - 25 para o 1º ciclo e 28 para o 2º ciclo. E há ainda o parágrafo único do artigo 6º que abre a possibilidade de ampliar esse número. Vejamos:

Em situações excepcionais e transitórias, quando estiver sob risco o direito constitucional à educação e o atendimento no âmbito do Ensino Fundamental, etapa obrigatória da Educação Básica, a modulação acima poderá ser ultrapassada, com a expressa anuência da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), ouvida a Direção da Unidade Escolar.

Neste sentido, não podemos constatar grande avanço em relação à organização de 99. Considerando-se que um grande quantitativo de alunos inviabiliza, ou pelo menos dificulta, o trabalho pedagógico, a abertura para ultrapassar a modulação é preocupante.

Há outras mudanças que, na primeira versão da Proposta sinalizavam avanços em relação às condições de trabalho docente e que não foram totalmente garantidas pela Portaria FME 125/08. A mais importante delas, a meu ver, é a introdução dos chamados professores de referência do ciclo. Tais professores compõem a equipe de referência do ciclo em parceria com os professores de referência de cada grupo. Vejamos o disposto no documento preliminar e na citada portaria:

No primeiro documento, encontramos a seguinte indicação:

Art. 8º - Cada ciclo deverá ser confiado a uma equipe denominada Equipe de Referência, constituída por profissionais habilitados da escola que desenvolvem diferentes atividades naquele ciclo.

§ 1º - A Equipe de Referência será composta por Professores dos Grupos de Referência, Orientador e/ou Supervisor Educacional.

(...)

b) As Unidades Escolares que tiverem até doze Grupos de Referência por turno contarão com mais dois docentes para compor suas Equipes de Referência, com a finalidade de viabilizar atividades diversas nos momentos de Reagrupamento.

c) As unidades escolares que atenderem mais de doze Grupos de Referência por turno terão mais um docente a cada seis novos Grupos de Referência para compor suas Equipes de Referência com a finalidade de viabilizar atividades diversas nos momentos de Reagrupamento.

Na portaria FME 125/08, o parágrafo 8º do Artigo 13 dispõe que:

A Equipe de Referência do Ciclo poderá ser acrescida de até 25% de professores em relação ao número de Grupos de Referência do Ciclo, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento de redes colaborativas de ensino e de aprendizagem na Unidade de Educação

Entretanto, ainda que o quantitativo de professores por ciclo não tenha sido totalmente garantido, é preciso explicitar que a composição de equipes por ciclos mudou bastante a concepção de organização do trabalho pedagógico das unidades escolares, trazendo, por um lado maior possibilidade de fortalecimento dos professores e, por outro, o desafio de aprender a trabalhar coletivamente, compartilhando decisões e responsabilidades. O caráter coletivo do trabalho ganha ênfase no parágrafo 2º do artigo 13 da mesma portaria, onde está estipulado que a incumbência da equipe de referência do ciclo será:

o acompanhamento pedagógico dos Grupos de Referência, envolvendo a realização dos Agrupamentos e Reagrupamentos, os processos avaliativos, a construção de critérios para organização das diferentes dinâmicas pedagógicas, a produção de atividades diversificadas relativas às diferentes demandas do cotidiano escolar e todas as demais ações pedagógicas desenvolvidas nas Unidades Escolares.

O que está claro na formulação acima é uma alteração da lógica de trabalho individualista, onde os professores se vêem solitários na tarefa de dar conta de seu grupo de alunos, para a lógica do trabalho coletivo, onde essa tarefa é dividida pela equipe de professores daquele ciclo, o que torna mais viáveis algumas estratégias pedagógicas diferenciadas tais como os reagrupamentos que, inclusive, também são tratados por esta mesma portaria. Vejamos:

Art. 10: Além do Agrupamento, o aluno poderá passar por processos de Reagrupamento, com a finalidade de realizar atividades que favoreçam seu desenvolvimento cognitivo, cultural, social e afetivo.

§ 1º: Entende-se por Reagrupamento o processo de deslocamento temporário dos alunos de seus Grupos de Referência para outros Grupos, planejados e formados a partir de potencialidades, necessidades e interesses dos alunos, observados os aspectos cognitivos, lingüísticos, psicológicos, sociais e afetivos, sem prejuízo do vínculo do aluno com o seu Grupo de Referência, para o qual sempre retornará após cada Reagrupamento.

Existem inúmeros aspectos implicados na proposta de reagrupamento que tangenciam concepções de ensino, aprendizagem, currículo, conhecimento e até mesmo do papel da escola. Na medida em que reconhecemos que os sujeitos possuem modos e tempos diferenciados de aprender e que, por isso mesmo, são necessárias formas variadas de mediação pedagógica, compreendemos a importância de prever uma maior flexibilidade na enturmação dos alunos, o que se faz pelo recurso aos reagrupamentos. Além disso, o currículo também é afetado pela prática de reagrupar os alunos, já que as experiências vividas por eles acabam sendo diferentes daquelas que teriam caso permanecessem o ano todo em um único grupo. Temos notícias da utilização deste procedimento nas escolas da rede em épocas anteriores a 2005, contudo ele não era amplamente discutido e nem referendado pela legislação, o que lhe trouxe novo foco e maior abrangência. Os desdobramentos desse processo na escola pesquisada serão tratados no capítulo referente à análise dos dados.

Retomando a questão do trabalho coletivo, encontramos na citada portaria a regulamentação de duas outras equipes de trabalho, a saber:

Art. 12: Cada Unidade de Educação será pedagogicamente acompanhada por uma Equipe de Referência da FME, constituída por profissionais da Superintendência de Desenvolvimento Pedagógico da FME.

Art. 16: Em cada Unidade de Educação deverá ser instituída uma Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) constituída pelo Diretor e/ou Diretor-Adjunto; pelo Pedagogo, Orientador Educacional e/ou Supervisor Educacional; pelo Secretário Escolar e pelo Coordenador de Turno, conforme a composição do quadro profissional da unidade.

Parágrafo Único: Caberá à EAP a organização e a gestão da Unidade de Educação, buscando favorecer a realização do trabalho pedagógico, articulando o coletivo escolar em torno da definição de objetivos sócio-políticos e educativos e orientando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre as Equipes de Referência da FME, o documento “Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói Escola de Cidadania” (2008, p. 10), traz a recomendação de que elas devem ser “compostas por profissionais das diferentes coordenações temáticas, em busca de um olhar sobre a totalidade da escola para além de suas especificidades” a fim de realizarem um

acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas nas Unidades Escolares em conformidade com a FME e em parceria com o coletivo escolar, contribuindo efetivamente com o processo de formação e assessoria no que se refere à implementação dos ciclos na Rede Municipal de Niterói.

Quanto à instituição da Equipe de Articulação Pedagógica, observa-se um esforço de promover maior integração entre os fazeres de Orientadores e Supervisores da rede a fim de fortalecer o seu papel enquanto pedagogos gestores da escola em parceria não somente com a Direção, mas também com o Secretário e o Coordenador de Turno. Vê-se aqui novamente presente a idéia de trabalho coletivo e de gestão participativa, onde diferentes olhares podem contribuir para o trabalho da escola.

Uma das tônicas da reorganização dos ciclos em Niterói no período 2005/2008 foi buscar essa integração de olhares para evitar a compartimentalização do trabalho pedagógico. Essa foi também a justificativa dada pela FME quando da polêmica extinção da figura do Professor de Sala de Leitura e do Professor de Informática. No texto do documento-proposta (2007, p. 46) há a defesa de que:

no lugar de um único professor que restrinja suas atividades na Sala de Informática ou de Leitura todos os professores precisam acompanhar seus alunos no que se refere ao aprendizado destas múltiplas linguagens. Desta forma, os docentes precisam se apropriar do conhecimento da informática, enquanto possibilidade de acesso a informação. Isto inclui também o trabalho com o acervo literário hoje disponível. Para isso é essencial que conheçam o acervo, vão com os alunos à sala de leitura, leiam com e para os seus alunos, isto é, se tornem os reais mediadores de leitura. É preciso encarar a formação leitora e escritora como prioridade e isso não pode ser tarefa de um único professor.

Outros aspectos acerca do trabalho coletivo, especialmente o das Equipes de Referência do Ciclo serão tratados no próximo capítulo, onde faço uma análise de como essas equipes se constituíram na escola pesquisada.

CAPÍTULO IV - TRABALHO DOCENTE E CURRÍCULO NO COTIDIANO DA ESCOLA PESQUISADA

4.1 – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Antes de apresentar e analisar os dados coletados durante a pesquisa, faz-se necessário trazer aos leitores mais algumas informações sobre a escola.

A unidade de ensino de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental atende a seis grupos de referência em cada um dos dois turnos (manhã e tarde), totalizando durante o ano de 2008 aproximadamente 300 alunos. Contava naquele ano com uma equipe docente composta por doze professoras dos grupos de referência; seis professoras de referência do ciclo (que trabalharam em parceria com as demais professoras compondo a equipe de cada ciclo); duas professoras de sala de recursos; duas professoras de apoio (para alunos com necessidades educacionais especiais); uma professora readaptada que cuidava do acervo da sala de leitura; uma professora de artes; um professor de educação física; duas coordenadoras de turno; duas pedagogas (supervisora e orientadora); uma diretora; uma secretária escolar. E uma equipe de apoio, merenda e limpeza, composta por cinco merendeiras; quatro agentes de limpeza; uma assistente administrativa; um técnico de informática.

Quanto aos recursos, a escola possui equipamentos de som, TV, DVD, retro-projetor, câmera fotográfica digital, scanner, copiadora, três impressoras, seis computadores com acesso à internet, disponíveis aos alunos (além de outros três que são utilizados pela equipe na sala da EAP, direção e secretaria), um razoável acervo de livros, filmes, jogos educativos e materiais pedagógicos.

Quanto ao espaço físico, este é constituído de um único pavimento com nove salas destinadas às atividades pedagógicas, incluindo sala de leitura, sala de recursos e sala de informática (cinco salas são equipadas com aparelhos de ar condicionado por serem muito quentes); refeitório amplo com espaço reservado para higiene antes e após as refeições, cozinha, pátio interno com quadra de futebol e vôlei; pátio externo com jardim e espaço coberto para os pais e alunos aguardarem

os horários de entrada e saída, bicicletário, estacionamento para professores e funcionários, banheiros infantis (masculino e feminino), inclusive adaptados para cadeirantes, sala da direção, secretaria, sala da EAP e sala de professores (com banheiro exclusivo), almoxarifado, despensa, área de serviço com banheiros para funcionários.

Todas as áreas são bem conservadas e há, por parte da direção e das coordenações de turno, um cuidado especial quanto à limpeza, manutenção, organização e beleza de cada ambiente. E, ainda que a escola enfrente dificuldades orçamentárias como as demais unidades escolares da rede, ela é bonita, arejada e possui localização privilegiada em Itaipu, bairro nobre da região oceânica.



Pátio externo



Rua que dá acesso à escola



Entrada da escola



Imagens do pátio interno em dia de festa

A escola tem alunos predominantemente oriundos dos bairros de Itaipu, Itacoatiara e Engenho do Mato, muitos utilizam transporte público para ir à escola e o fazem em geral em grupos, sem a presença dos responsáveis, mas há também um número relativamente grande que utiliza transporte escolar particular.

Quanto às condições econômicas, os dados obtidos nos questionários preenchidos no ato da matrícula revelam que a maior parte das famílias possui renda mensal que varia de um até três salários mínimos, advinda de atividades informais.

Em relação ao corpo docente, este é formado em sua maioria por profissionais recentemente concursados, com formação de nível superior e com menos de dez anos de magistério. O fato de grande parte do grupo não ter vivenciado muitas mudanças na gestão da FME é significativo, pois, de algum modo, influencia a postura desses educadores frente às propostas oriundas do órgão gestor. Talvez este seja um fator que minimize o ceticismo dos professores da escola pesquisada, já que muitos não viveram aquilo que Cunha (1995) chama de “política do zigue-zague”, onde a cada governo novos rumos são adotados sem considerar a trajetória das redes.

4.2 - O TRABALHO COLETIVO: DESAFIOS, ENTRAVES E POSSIBILIDADES

"O primeiro passo a ser dado para analisar o trabalho dos professores é fazer uma crítica resolvida das visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores deveriam ou não fazer, deixando de lado o que realmente são e fazem." (Tardif)

Uma das questões mais marcantes da proposta "Escola de Cidadania" refere-se ao trabalho das equipes de referência do ciclo. De acordo com artigo 13 da Portaria FME 125/08 "cada Ciclo deverá ser confiado a uma Equipe de Referência, constituída pelos Professores do Ciclo e por um Pedagogo, Supervisor Educacional ou Orientador Educacional da Unidade Escolar". Essas equipes têm como atribuição o acompanhamento dos grupos de referência e, para tanto, a Portaria prevê que poderão contar com professores a mais em relação ao número de Grupos de referência.

Assim, a responsabilidade pelos grupos de alunos passa a ser compartilhada por toda a equipe que compõe aquele ciclo e não é mais apenas da professora da turma. Essa ênfase no trabalho coletivo tende a alterar o modo de organizar as aulas, de avaliar os alunos, mexendo também nas relações entre os profissionais, pois faz com que precisem dialogar entre si para definir/negociar prioridades, estratégias metodológicas, objetivos pedagógicos, critérios e instrumentos avaliativos. Tudo isso conversado em horários de planejamento conjunto. Vê-se assim, que não basta mais cumprir os programas, repetindo as estratégias de sempre até porque se percebe que o que parecia consensual não o é verdadeiramente e, no miúdo da sala de aula, se observam nuances e tendências diversificadas, pois cada professora, assim como os alunos, é única e traz consigo todo um conjunto de influências (valores, percepções, formações...) que acabam sendo gradativamente expostas pelo trabalho compartilhado cotidianamente. Enfim, um olhar atento logo percebe que não existe, nem nunca existiu, homogeneidade nem entre os alunos, nem entre os professores.

Mas qual é o papel desses professores que compõem a equipe de referência do ciclo, que não por acaso são chamados de professores a mais? Como organizar

o trabalho articulando o professor do grupo de referência com esse outro professor do ciclo? Quais as atribuições de cada um?

Se considerarmos que o trabalho dos professores tem sido solitário, pautado por uma cultura individualista, veremos que essa questão do trabalho coletivo é bastante complexa e difícil de ser implementada.

Sobre isso, Perrenoud (2004, p. 141) adverte que “a passagem do trabalho solitário à cooperação é muitas vezes dolorosa e, em um primeiro momento, torna o conjunto menos eficaz que a soma das partes”. Neste sentido, é importante evitar uma análise apressada de experiências iniciantes de trabalho coletivo, como é o caso do que foi implementado pela Proposta Escola de Cidadania. É preciso ter clareza de que a idéia de formar equipes de professores por ciclo leva tempo para se efetivar e, por ser um processo de construção, não deve ser experimentado sob a pressão por resultados rápidos. Esse cuidado se faz recomendado principalmente em meio ao cenário atual onde tem prevalecido a preocupação com a melhoria dos índices e estatísticas, em detrimento dos dados qualitativos.

Mas quanto à experiência de compartilhar o trabalho pedagógico, o que dizem as professoras da escola pesquisada²⁰?

Rosane – “Acho que é uma chance da gente dividir as coisas”

Minna – “Nós nunca tivemos tanta gente dentro da escola. A verdade é essa. Nunca teve. Agora, não adianta ter se a gente não aprende a lidar com esse tipo de coisa. Não adianta ter gente dando cabeçada aqui dentro e a gente não saber se organizar pra dinamizar o processo. O fato de ter um outro professor na sala, para muita gente é um incomodo muito grande. Vamos levar um tempo pra aprender a lidar com isso (...) aprender a lidar com outras pessoas juntas na mesma turma, aprender a trabalhar em equipe, seu trabalho fica exposto. A grande verdade é que fica muito exposto a críticas.”

Simone – “Muitas questões que eu enfrentei como professora, acredito foram amenizadas porque eu tenho o grupo com o qual trabalho e todo mundo participa desse movimento de compreensão do conhecimento do aluno, de repensar as ações da sala de aula, as ações da escola, (...) isso pode ser visto como uma grande

²⁰ As falas serão transcritas de maneira fiel á linguagem utilizada por minhas interlocutoras.

vantagem se você consegue perceber que o outro tá vindo pra te ajudar e não pra controlar. Então isso facilita.”

Fernanda (diretora) – “A gente tá falando o tempo todo no desafio, no constrangimento do trabalho coletivo, da exposição, mas quando essa primeira barreira for superada, o que a gente ganha com o saber do outro é muito precioso. Pensa bem, se eu me desarmo do lugar de quem tem que saber tudo, eu posso incluir a possibilidade de aprender com o outro. E aí o lugar de aprender, na escola e para mim, vira um lugar de prazer. Isso tende a me tornar mais forte.”

A fala de Fernanda traz uma proposta de relação com o saber que não está pautada em uma perspectiva de conhecimento apenas enquanto regulação²¹ e sim em uma concepção de sapiência baseada em Roland Barthes²² a quem ela própria recorre, citando um de seus pensamentos:

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.”

Kênia – “E essa coisa também de ter uma outra professora, que é essa professora de referência, de ter uma outra visão sobre o aluno. Eu vi movimentos muito interessantes da Cristiane, da Alessandra, da Cida, fazendo avaliação em conjunto. Isso eu acho muito bacana, porque antes o que era pesado só pra um professor, por mais que não seja pra reprovação, que não é o nosso caso, mas assim pra até colocar num relatório que marca a vida de uma criança, que essa criança está assim ou assado, são três pessoas olhando. E o professor fica muito mais tranquilo, pensando não fui eu apenas que vi isso, outras pessoas também viram. Acho que isso é muito legal.”

Em relação ao trabalho coletivo, Kênia disse que “é uma coisa muito boa do ciclo. As pessoas têm que trocar mais porque nem todo mundo vai saber tudo. Então

²¹ No sentido empregado por Boaventura de Souza Santos e debatido por Oliveira (2006).

²² O texto a seguir está sem referência por se tratar de uma citação feita por Fernanda em documento interno da escola.

você tem que perguntar pro outro” e acredita que isso fortalece o professor e dá a ele a habilidade de trabalhar em grupo. “Antigamente a gente trabalhava muito sozinho. E a habilidade de trabalhar em grupo você tem que ir construindo. Você não aprende a trabalhar em grupo do dia pra noite. Eu vejo as meninas trocando muito atividades de escrita uma com a outra, perguntando “Olha, tá escrevendo assim, que atividade eu faço”.

Essa professora associa o trabalho coletivo à idéia de ciclos, sem fazer referência específica à proposta “Escola de Cidadania”. Creio que isso revela que Kênia entende o trabalho em ciclos como uma atuação coletiva.

A diretora da escola também faz essa associação e vai além dizendo que não considera que tenha existido sistema de ciclos antes da proposta de 2005, pois argumenta que “quando o ciclo foi implementado na rede em 99, ele era uma estrutura formal e alguém disse, através de uma proposta escrita, “vai ser assim daqui pra frente”. Eu penso que a gente continuou sendo uma rede seriada”. Ela complementa, em outro momento, afirmando que “o ciclo, como a gente conhece, é esse onde você tem dois, três profissionais fazendo rede pra atender as necessidades do aluno”.

De acordo com as entrevistas realizadas com as professoras da escola pesquisada, é possível afirmar que o grupo se dispõe a caminhar em relação ao trabalho coletivo e considera que a formação de uma equipe responsável pelo ciclo traz vantagens aos docentes, uma vez que ameniza o sentimento de solidão, propicia pensar mais alternativas para as questões que se apresentam no cotidiano e é um modo de dividir a responsabilidade. Mesmo assim, as entrevistadas observaram que não é fácil desenvolver esse trabalho, pois há muitos aspectos que ainda precisam ser amadurecidos, como, por exemplo, definir melhor o papel da professora de referência do ciclo e viabilizar que ela de fato se sinta mais autorizada para exercer a liderança junto aos alunos, em parceria com a professora de referência de cada grupo. Muitas vezes, observei as professoras de referência pouco à vontade para participar da elaboração dos relatórios de avaliação dos alunos, embora tenham acompanhado os grupos e os alunos com regularidade. Neste sentido, a escola tem procurado realizar momentos de avaliação coletiva, onde toda a equipe docente é convidada a compartilhar seus registros sobre o

desenvolvimento dos alunos. E, nessas ocasiões, foi possível perceber um avanço no sentido de uma maior participação das professoras de referência dos ciclos que, mais confortavelmente, trouxeram suas contribuições com propriedade, tecendo considerações que foram importantes quanto às decisões tomadas.

Esse movimento de inserção dos professores de referência do ciclo foi uma necessidade percebida não somente pela equipe de articulação pedagógica, mas também pela equipe docente como pode ser evidenciado pela fala da professora Kênia de que “os professores de referência precisam cada vez mais ser inseridos nos grupos, em todos os grupos”.

Tardif (2005, p. 184) aborda essas dificuldades quanto ao trabalho coletivo e afirma que “as formas de colaboração entre colegas parece que são interações que, em geral, não implicam a presença dos colegas na classe.” Complementando esse pensamento, na página seguinte ele conclui que se trata mais de uma colaboração para o cumprimento de tarefas do que da participação coletiva em um trabalho comum. Assim, ele evidencia que a colaboração da qual os professores falam “não questiona a estrutura celular do ensino”.

Esta foi, segundo o professor Armando Arosa a intenção da equipe gestora da FME quando introduziu a figura do professor de referência do ciclo, como um professor a mais na equipe. “A idéia do professor a mais era de primeiro quebrar com a lógica de que pra cada grupo existe um professor que é titular. Todos os professores são professores de todos os alunos do ciclo. Só que pra efeito de referência para os alunos e pra efeito de acompanhamento do trabalho, tem um professor de referência para cada grupo. Mas, em princípio, todos os professores têm como objetivo a construção do conhecimento por parte de todos os alunos daquele ciclo.”

Tardif (Idem, p. 186), considera que para construir uma postura colaborativa entre os docentes é preciso haver estabilidade na equipe, pois “quando os professores mudam de colegas todo ano, as relações entre eles são difíceis de estabelecer e manter”.

Sobre isso, é preciso considerar que sendo a continuidade um dos princípios básicos da organização ciclada, a rotatividade de professores é particularmente preocupante, pois prejudica tanto o acompanhamento contínuo dos alunos, quanto o

processo de construção coletiva do projeto da escola, acarretando uma sensação de transição permanente, de permanente recomeçar, como assinala Cruz (apud Fernandes, 2003).

Esse cuidado com a estabilidade da equipe foi considerado na elaboração da Portaria FME 125/2008 e consta do artigo 15, onde se estabelece que “os Professores de 1º Ciclo do Ensino Fundamental realizarão seu trabalho preferencialmente, nos mesmos Grupos de Referência por, no mínimo, três períodos letivos consecutivos”, devendo os professores dos demais ciclos realizar seu trabalho nos mesmos Grupos de Referência por dois períodos letivos consecutivos, ou seja, os professores devem, preferencialmente, se manter em seus respectivos Grupos de Referência durante o período de duração do ciclo, a fim de dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem.

Os casos de substituição de professores dos grupos de referência no decorrer do ciclo até podem ocorrer, mas desde que “mediante proposta da Equipe de Referência do Ciclo, devidamente justificada e documentada, aprovada pela Equipe de Articulação Pedagógica”, conforme prevê a citada Portaria.

Embora essa recomendação tenha sido aprovada pelo coletivo da escola pesquisada, nem sempre foi possível garantir a permanência de cada professora em seu respectivo grupo. Isto porque várias situações interferiram nesse processo, tais como transferência de professoras para outras escolas ou município através de permuta, exoneração ou concurso de remoção e chegada de professoras novas em substituição às professoras que estavam trabalhando em regime de dupla regência.

Desse modo, do ano de 2007 para 2008 ocorreram mudanças na composição das equipes de referência dos ciclos, o que provocou, em um primeiro momento, certo desconforto por parte das professoras, uma vez que muitas disseram já ter desenvolvido maior contato com suas parceiras anteriores e que começar tudo de novo seria trabalhoso. Talvez essa sensação tenha surgido pelo receio de não serem bem compreendidas pelas novas parceiras. Tardif (2005, p. 187) ajuda a pensar sobre isso quando diz que para que a colaboração entre os professores seja possível é preciso que “não se sintam ameaçados nem desvalorizados pelos “achados” de seus vizinhos”.

É certo que o trabalho de equipe não se constrói por decreto, por isso, não basta constar na Portaria, sendo preciso que a equipe gestora da escola cuide para criar essa cultura institucional. Isso pode ser construído através de um projeto coletivo da escola, onde “boas idéias individuais, se transformam em boas idéias coletivas”, como costuma dizer a professora Simone ao referir-se ao estilo de gestão desenvolvido na escola.

Tardif (Idem, p. 187) observa que o estabelecimento de um projeto coletivo na escola

continua sendo algo mais difícil de se implantar do que a colaboração entre dois ou três professores. Com efeito, é mesmo difícil conseguir unanimidade no interior de uma escola quando se trata de erigir um projeto comum. Parece difícil também encontrar tempo para elaborar projetos coletivos.

A professora Fernanda, diretora da escola, costuma se referir à construção desse projeto como um processo onde o que se busca não são os consensos, mas os pactos possíveis e onde é necessário saber ouvir críticas, entendendo-as como algo que desafia a pensar e a fazer diferente. Ela acrescenta que “as coisas têm mais qualidade, mais riqueza quando resolvidas no coletivo. O envolvimento só é possível porque as pessoas participam das decisões, mas só isso não garante. É preciso saber ouvir, ter um ambiente onde a crítica é possível, um ambiente de valores que proporcionem a prática democrática associada à responsabilidade e à ética”.

Talvez essa postura seja um aspecto que contribui para que a professora Minna afirme que “essa escola é muito singular”, pois tendo tido oportunidade de trabalhar em outras escolas da rede, ela constata que “a coisa não tem o engajamento, o direcionamento, o envolvimento das pessoas da mesma maneira que a gente vê aqui”.

Caberia, então, a pergunta: O individualismo docente é uma consequência da organização do trabalho ou um traço da personalidade dos professores?

Lortie (apud Tardif, 2005) entende que os professores vivem uma situação de conflito entre o individualismo e a necessidade de compartilhar o trabalho. Segundo o autor, alguns fatores contribuem para esse conflito, tais como o tipo de socialização profissional, a organização celular do ensino e a ausência de critérios

definidos de êxito. Além disso, Lortie assinala que o individualismo docente é ambíguo em razão das contradições vividas pelos professores no exercício de sua prática profissional.

Por outro lado, Perrenoud (apud Tardif 2005, p. 189), traz uma argumentação de que

a cultura profissional comum a muitos professores os leva a não acreditar que o todo é mais que a soma das partes, que o tempo dedicado à negociação não é puro desperdício, que a discussão nem sempre é expressão de conflitos entre pessoas ou por poder.

Por trás da discussão sobre individualismo encontramos também a questão da autonomia docente. Talvez o individualismo dos professores esteja a serviço da preservação de uma autonomia que vem sendo conquistada com esforço e que ainda é muito ameaçada pelos dispositivos organizacionais já citados. Essa autonomia precisa ser discutida, problematizada, pois muitas vezes se confunde com anomia, o que prejudica o desenvolvimento de algumas iniciativas que visam fortalecer a autonomia do coletivo. Mas, antes de entrar neste terreno, é importante situar, como nos adverte Perrenoud (2004, p. 49) que os professores não desejam voltar à época em que lhes era prescrito um planejamento que deveriam simplesmente executar. Sobre esse aspecto, a fala da professora Rosane levanta uma característica positiva da atual proposta de ciclos, ao menos no modo como ela vem sendo vivenciada na escola pesquisada. A professora considera que o planejamento de uma escola ciclada é diferente do de uma escola seriada tradicional, porque nesta última “você faz seu planejamento sozinha e o supervisor vai olhar, vai dizer “isso aqui tá legal, isso aqui não tá” e você muda”. Já quando se refere ao modo como se trabalha na escola pesquisada, ela diz que há “mais autonomia para o professor”, há mais flexibilidade quanto aos conteúdos e há mais troca entre os professores.

Esse movimento configura-se como uma tendência evidenciada por Arroyo (2008, p. 20):

O planejamento por coletivos de área ou por coletivos de ciclo passou a ser um estilo de trabalho que tende a se generalizar. Tanto cada profissional quanto esses coletivos revêem os conteúdos de sua docência e de sua ação educativa. Junto com os administradores das escolas, escolhem e planejam prioridades e atividades, reorganizam os conhecimentos, intervêm na

construção dos currículos. Podemos dizer que isolada, mas, sobretudo coletivamente, vão construindo parâmetros de sua ação profissional.

O planejamento na Proposta Escola de Cidadania ganhou destaque e houve, segundo Armando Arosa (Sub-Secretário de Projetos Especiais e Superintendente de Desenvolvimento de Ensino da FME na época da elaboração/implementação da proposta), grande investimento no sentido de qualificar os espaços de discussão e reflexão como as reuniões de planejamento realizadas todas as quartas-feiras e os Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade Escolar (CAP-UE). Nas palavras de Arosa esses espaços “precisam ser qualificados politicamente, porque se eles estiverem a serviço do capital, eles também não fazem a diferença para atender e para promover junto às classes populares uma educação que realmente seja emancipatória”.

Tal investimento fica evidenciado em diversos artigos da Portaria 125/08, entre eles cabe destacar:

Art. 20 – Entende-se por Planejamento o processo contínuo e dinâmico, de reflexão, projeção, tomada de decisão, implementação e acompanhamento de ações referentes à Unidade de Educação, no seu contexto global e no que se refere especificamente ao processo de ensinar e aprender.

Art. 22 – O Conselho de Avaliação e Planejamento (CAP-UE) será composto pelos integrantes do Conselho Escola-Comunidade (CEC), da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) e das Equipes de Referência de cada Ciclo.

Art. 23 – As reuniões semanais de avaliação e planejamento, sessões ordinárias do CAP-UE, constituem-se em espaço/tempo de afirmação da avaliação como processo contínuo, tendo como foco a elaboração, a implementação e o acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico, do Plano de Ação Anual e do Plano de Trabalho de cada Ciclo, bem como a formação continuada dos profissionais da Unidade de Educação.

Na escola pesquisada, as pautas das reuniões de planejamento são construídas coletivamente, de acordo com as necessidades sentidas pela equipe, mas também por demandas externas como projetos e solicitações da FME. A dinâmica dessas reuniões também costuma variar entre momentos dedicados à informes, reflexões e decisões do coletivo.

Em uma das reuniões realizadas em 2007, estava prevista a discussão sobre o documento preliminar da proposta pedagógica da rede, com o objetivo de tecer

críticas e sugestões a serem enviadas à FME. Esse foi um momento interessante, pois embora a tendência de alguns fosse tratar burocraticamente a questão, muitos docentes aproveitaram a ocasião para pensar efetivamente sobre a proposta e sobre problemas mais amplos ligados à educação.

Dentre as contribuições que a equipe de professores fez ao documento do órgão central vale citar alguns pontos, tais como:

- a importância de destacar o papel dos professores e demais profissionais da educação, registrando, no texto da proposta pedagógica, a história de precarização do trabalho docente e uma definição de como esta proposta pode favorecer a profissionalização docente;

- a relevância de reforçar a autonomia das escolas e fortalecer o Conselho Escola Comunidade;

- a necessidade de esclarecer qual é a política de financiamento da educação do município, com vistas à democratização da gestão de recursos e previsão orçamentária;

- a urgência em discutir concepções de conhecimento e construir com o coletivo das escolas uma nova proposta curricular, onde essas concepções sejam traduzidas para a prática da sala de aula.

Tais contribuições me pareceram um indício de que os professores desta escola, de um modo geral, estão predispostos ao debate e vêm buscando ocupar os espaços conquistados para esse fim.

Há inúmeros outros exemplos de reuniões de planejamento utilizadas para decidir os caminhos político-pedagógicos da escola e vale reforçar que essas reuniões são o eixo central do trabalho da equipe e através delas o diálogo vem ganhando cada vez mais força e diferentes pontos de vista têm sido avaliados por todos. Nesses momentos, diversos assuntos são debatidos tais como: as formas de organizar o trabalho pedagógico dos grupos de referência e de cada ciclo; os projetos pedagógicos desenvolvidos; a utilização das salas de recurso, de leitura e de informática, bem como os demais recursos disponíveis na escola; as questões relacionais e disciplinares com alguns alunos; os limites e possibilidades dos reagrupamentos; a organização/preparação dos Conselhos de Avaliação e

Planejamento do Ciclo (CAP-CI), dos conselhos em classe e das reuniões de pais; a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (que está em construção na escola) e a elaboração dos objetivos gerais e específicos do currículo.

Durante a escuta das gravações das reuniões, foi possível perceber o quanto o grupo participa ativamente das decisões e muitas vezes essa participação tão ativa acaba por gerar discussões longas e até mesmo cansativas, mas que enriquecem o trabalho e ressignificam as práticas cotidianas.

Trago aqui o fragmento de uma dessas reuniões (do dia 26 de março de 2008, no turno da manhã), em que entre outros assuntos, discutimos e avaliamos a utilização de um novo espaço/tempo de planejamento que estava se instituindo na escola e que chamamos de “planejamento em trio”. Esse espaço se tornou possível pelo fato da escola poder contar naquela época com três professoras de referência para cada turno, o que viabilizou que cada uma delas acompanhasse dois grupos de referência, ou seja, para cada dois grupos havia três professoras, daí o nome de “trio”. Assim, além do horário de planejamento de quarta-feira, organizamos um horário de oitenta minutos uma vez por semana para que cada trio de professoras pudesse se encontrar sem a presença dos alunos e planejar em conjunto. Durante esses encontros os alunos faziam atividades com outros professores, incluindo os de Educação Física e Artes.

A discussão sobre a experiência de planejamento em trio teve início a partir de uma pergunta minha, enquanto supervisora da escola, sobre o que as professoras haviam pensado em trabalhar em função do que foi detectado na avaliação diagnóstica inicial realizada em cada grupo de referência. O diálogo transcorreu da seguinte forma:

Nízia – Vocês falaram um pouco sobre as turmas, mas a idéia agora é avançarmos para as proposições. Inicialmente, o que mais está chamando atenção nesse momento, seria o trabalho com projetos, mas pode ser que alguém ainda não tenha abraçado essa causa e esteja pensando em outra possibilidade. É importante saber o que os trios conversaram pra gente poder pensar algumas atividades pra potencializar isso. Quem vai começar a falar?

Amanda – Olha só, posso falar da minha experiência com o planejamento em trio? O meu planejamento aconteceu uma vez com o trio, foi ontem. Eu, Erika e Cris. Eu sentei um pouco com Cris pra conversar sobre algumas atividades, Erika tava enrolada com a avaliação diagnóstica. E o que aconteceu? A gente não sentou como trio, para pensar nos dois grupos. Não sei. Nesse encontro eu tava ansiosa, não sabia como que ia acontecer isso. É difícil fazer esse planejamento. É difícil. Eu tô meio perdida nesse planejamento do trio, entendeu?

Nízia – Mas eu acho que o que você tá falando é algo que, pelo menos pra mim, era previsível que acontecesse. Planejar já é difícil, planejar com uma pessoa já é difícil, planejar com duas pessoas é mais difícil ainda. Como é que eu negocio essas práticas? Num primeiro momento ainda não se tem uma intimidade para colocar as discordâncias. Agora, o que eu quero levantar, é que esse movimento é extremamente saudável pra vocês, apesar de ser um exercício difícil, é importante pra integração do trabalho. É claro que a gente não espera que essa integração vá acontecer logo de cara e que todos os planejamentos vão correr maravilhosamente bem. Vão ter percalços mesmo. Mas o que eu peço é que vocês não desistam diante dessas dificuldades, porque é um espaço importante de crescimento pra vocês, de formação, de reflexão. Vamos tentar perseverar nessa história.

Simone – Fico encantada como você tá colocando. Parece tão fácil, né?

Amanda – Um outro trio também poderia dar um depoimento, né? Pra gente ver como está sendo?

Simone – Eu me senti igual à Amanda.

Amanda – Minha dificuldade é maior também porque é com outro ano e não de quarto ano como o meu. Eu não sei de nada do terceiro ano, não sei o que tá passando lá. Como é que a gente vai fazer esse planejamento. É só pra estar no mesmo espaço? É pra pensar num mesmo projeto?

Fernanda – Amanda, vamos pensar junto quais as possibilidades de planejamento coletivo? Eu tenho a resposta, eu posso propor um modelo, Nízia também já tem um modelo. Esse modelo que já tá desenhado na nossa cabeça claramente, não está na sua. Se eu simplesmente passo ele pra você, você não está fazendo um esforço

de desenhar um modelo. Quais são as possibilidades de encontro que a gente tem entre Amanda, Erika e Cristiane num planejamento? São múltiplas.

Amanda – Pensar em reagrupamentos?

Erika - Eu não vejo tão difícil assim não. Aconteceu um momento em que falamos sobre produção de texto e foi interessante.

Cristiane – Foi. Sobre como se faz a intervenção no texto de um aluno.

Erika – Não é que não aconteceu, foi pouco, mas aconteceu. Pra primeira vez... É que tem muitas coisas pra se fazer nesse momento, né? Pra mim esse momento é uma troca de idéias.

Amanda – Eu não falei que foi tão ruim.

Fernanda – Qual foi, Amanda, a sua expectativa para essa primeira vez? Você está com uma expectativa de algo modelar ou de algo previamente colocado e dado. Uma angústia. Pra um primeiro encontro olha o que vocês já fizeram? Você já trouxe a possibilidade de pensar em reagrupamentos. Pode ser uma questão pra você. Mas pode ser que elas estejam com outras expectativas. E isso tem que ser pactuado. O que a gente vai discutir hoje? Qual é a pauta? Vocês pensaram em alguma coisa? Tem que ser algo ou esse algo vai surgir? Já surgiu ontem uma possibilidade de encontro que foi uma busca, talvez previamente antecipada, ou que talvez tenha fluído naturalmente, a questão do texto que foi algo comum. O que nos pertence? Essa busca procede? O que nos aproxima? O que nos envolve? Qual é a interseção? Essa é uma interseção que a gente sempre encontra – a questão do texto, da produção e da escrita. E eu acho que é mesmo vivendo essa e, um pouco esgotando essa, é que a gente vai começar a buscar outras. Por que isso é questão pra gente. Existem outras possibilidades. Reagrupamento é uma. O grupo tem outras idéias? Que outras experiências?

Rosane – Eu também senti dificuldade. Fui com a idéia de que a gente fosse falar sobre projetos que os dois grupos iriam trabalhar. Só que com a gente não aconteceu isso, porque a Minna ainda não pensou um projeto e disse que tá em

dúvida em relação à turma dela. E a Nívea já começou. Então ficou separado. A gente não vai conseguir fazer um projeto pra unir todo mundo.

Fernanda – Mas a Nívea compartilhou com vocês sobre o projeto dela?

Rosane – Falou. Falou pouco.

Nívea – Pensamos no que a gente vai fazer em comum na informática, mexemos um pouquinho no horário, já conversamos um pouco sobre algumas estratégias de reagrupamento, A Rosane já deu uma proposta de estar unindo alguns alunos da Minna e com alguns meus na terça-feira depois do recreio. A gente já conseguiu conversar algumas coisas. Mas nós só tivemos dois encontros.

Rosane – Dois encontros. Mas eu achei, e não se foi assim que você entendeu, que no primeiro encontro a gente ia elaborar alguma coisa em conjunto.

Nívea – É que a gente vai pro primeiro encontro pensando que vai acontecer alguma coisa. Mas a gente tem que pensar também que Rosane nunca foi minha referência. Nós nunca trabalhamos juntas, juntas mesmo de verdade. Então, acho que o momento da gente se acomodar. Eu tenho que conhecer a Rosane, ela tem que me conhecer. Ela tem que saber como que eu trabalho com a minha turma, porque ela não sabe. Por mais que se tenha um grupo que trabalhe legal, tenha uma afinidade, ela não está dentro da minha sala de aula pra saber a minha metodologia, o meu jeito de trabalhar, então a gente tá se conhecendo. Não dá pra desenvolver um trabalho junto sem se conhecer.

Fernanda – Sabe o que eu escuto na fala de Amanda e de Rosane, com todo o respeito, é uma expectativa de que o sentido pra esse tempo vai ser atribuído pelo outro e o que a gente quer pra esse tempo é a autoria de vocês. Mas, tem expectativa sim, de que de fato vocês usem e se apropriem desse espaço coletivamente. Essa é a expectativa. Que, com todas as dificuldades, vocês não desistam de buscar pontos de encontros, pra não esvaziar esses momentos. Essa é melhor expectativa que a gente tem.

Amanda evidencia para o grupo uma dificuldade bastante pertinente que não é só dela, mas de outras professoras da escola. O que pode estar por trás dessa

dificuldade? Certamente fundamenta-se na cultura de trabalho solitário, como já abordado acima à luz das contribuições de Tardif. Contudo, parece-me que a dificuldade de concretização do planejamento em trio também está ligada à lógica da seriação, já que Amanda argumenta que o planejamento se torna mais difícil pelo fato de ser realizado com a professora de referência do terceiro ano. Repare que Amanda faz referência a ano de escolaridade e não a ciclo e pela sua fala é possível aferir que ela parece acreditar que existam conteúdos ou objetivos pré-determinados para cada um desses grupos. Conteúdos que são necessariamente diferentes e talvez até hierarquizados. Diante dessa lógica, Amanda parece não encontrar muitas possibilidades de trabalho em conjunto a não ser o recurso do reagrupamento que talvez acredite ser um modo de homogeneizar mais os grupos, ficando uma professora com os alunos que estão mais apropriados dos conteúdos do quarto ano e a outra com os alunos mais adequados ao terceiro ano (o que não é defendido pela Proposta Escola de Cidadania). Entretanto, o posicionamento inquieto e ansioso de Amanda também reflete seu envolvimento e sua seriedade com o trabalho, que a faz buscar ordenar algo que está percebendo como caótico, por isso solicita uma diretriz mais clara por parte da equipe gestora da escola.

Há que se considerar também que o diálogo transcrito acima ocorreu no início do ano letivo, logo após a montagem dos horários de planejamento em trio, não tendo havido, portanto, tempo suficiente para que as professoras se acostumassem com a idéia. Sendo assim, foi possível observar mudanças de opinião de algumas no decorrer do processo de experimentação desse novo espaço/tempo, como é o caso de Simone que, inicialmente relatou dificuldade de compreender como este seria aproveitado, mas depois, ao final do ano, à época da realização da entrevista, avaliou esse horário de modo diferente e disse que “essa possibilidade do encontro é perfeita porque a gente tinha mais informação, podia trocar informação sobre os alunos e auxiliar também na questão da própria ação da sala de aula. Às vezes uma colega dava sugestão, a outra colega dava outra. A gente usou sim. Era eu, Carol e Nívea (...) esse tempo especificamente para esses movimentos é perfeito já que aquele horário de quarta-feira é muito pequeno, ainda mais que nesse momento era uma coisa específica daquele grupo de pessoas que atendia aquele grupo de alunos (...) eu me sentia professora dos alunos da Carol também”.

Embora no nível do discurso, a grande maioria das professoras tenha passado a aprovar a idéia, surgiram muitos entraves à concretização do espaço/tempo de planejamento em trio e esse horário acabou sendo mais utilizado para preparação de material, redação de relatórios e outras atividades docentes de modo menos coletivo. A resposta mais freqüentemente utilizada para justificar a não realização desses planejamentos em trio foi a da ocorrência de faltas ao trabalho, uma vez que o encontro entre cada trio dependia de outros professores para assumirem os grupos. Todavia, não creio que essa justificativa tenha sido tão relevante assim, tendo em vista que além das faltas abonadas²³ não havia um número tão acentuado de faltas.

Perrenoud (2004, p. 153) nos ajuda a compreender essa desistência quando declara que

Em um primeiro momento, um funcionamento cooperativo é menos eficaz: as rotinas de todos ficam desestabilizadas, e os membros da equipe levam um tempo para decidir juntos o que era evidente para cada um. O começo da cooperação se acompanha freqüentemente de tensões e exige novas aprendizagens.

Essa circunstância se explica também pelo fato da cultura seriada ainda ser muito forte e por muitos de nós não ter vivido enquanto alunos a experiência de aprender a trabalhar em grupo. Nossa trajetória escolar foi marcada pelo individualismo e o trabalho, tanto do aluno como do professor, foi visto por muito tempo como um trabalho solitário. Segundo Arroyo (2000, p. 166) a justificativa dessa lógica “é o clima necessário à transmissão-domínio do programa na seqüência seriada”.

Talvez, por isso, seja tão difícil também para algumas professoras da escola organizar as turmas em grupos de trabalho. Como afirmou Fernanda, durante uma reunião de planejamento, “a gente vive insistindo no professor como fonte primária, primeira de conhecimento. A gente fala, fala, fala, mas na hora da dúvida quem responde é o professor, na hora da explicação quem explica é o professor, na hora do conhecimento quem conhece é o professor. As nossas salas de aula falam disso. As carteiras ficam enfileiradas pro professor lá. (...) Trabalhar em grupo é necessário. Trabalhar a autonomia do grupo, trabalhar os diferentes saberes,

²³ Os servidores da rede municipal de Niterói têm direito a uma falta por mês sem prejuízo da remuneração.

potencializar os colegas e o grupo como fonte, como recurso pra solução de problemas. A gente precisa enfrentar isso coletivamente. E outra coisa resulta disso que é uma alienação do próprio processo de conhecimento. Você é pouco sujeito do seu processo. Você não reconhece em si e no próprio colega, pessoas em formação e em construção”.

Arroyo (Idem, p. 159) enfatiza a necessidade de enfrentar esse desafio e acredita que

Na medida em que formos dando mais tempo a essas atividades ou interações ativas iremos criando outra cultura escolar e profissional. As turmas e os seus mestres irão se identificando como um coletivo que aprende dos mestres e dos outros, que pesquisa, planeja, decide, produz, intervém, encontra significados, confronta significações e interpretações. Registra e apresenta produtos. Produzem um saber pragmático e teórico. Nesses processos de produção-aprendizagem coletiva entram em jogo uma pluralidade de dimensões humanas, cognitivas e afetivas, éticas, identitárias e ativas, etc. Dimensões que ultrapassam a preocupação legítima, o interesse e o domínio da matéria. Os discentes se formam, aprendem competências e saberes centrais para sua vida e os docentes enriquecem sua docência. Alargam sua identidade.

Contudo, durante as observações cotidianas, pude constatar que algumas professoras organizam os grupos de referência a partir do trabalho em grupo, reunindo em média quatro alunos para realizarem em parceria as atividades. Esses pequenos grupos permanecem fixos durante um certo tempo até que a professora identifique a necessidade de alterar os agrupamentos. Há outras professoras que optam por realizar atividades diversificadas como é o caso de Erika que chega realizar simultaneamente até seis propostas diferentes com a ajuda de Cristiane (professora de referência do ciclo) e de Carolina (professora de apoio de um aluno dessa turma, portador de necessidades educacionais especiais). As três professoras dividem-se na tarefa de dar suporte a alguns subgrupos, enquanto outros exercitam maior autonomia. Nesse caso os subgrupos não são fixos e formam-se na ocasião de realização dessas propostas a partir seja do interesse de cada aluno ou das necessidades identificadas pelas professoras.

Além do trabalho em grupo, a equipe da escola vem, desde 2006, quando começou a experimentar esse novo modelo de ciclos, se deparando com a questão dos reagrupamentos. Estes se constituem como uma forma alternativa de agrupar os alunos, para além de suas turmas de origem, considerando suas potencialidades,

interesses, diferenças e/ou semelhanças. Eles podem ocorrer diariamente, semanalmente ou em qualquer outra periodicidade, de acordo com os objetivos diversos a que se propõem. Durante os reagrupamentos, onde alunos e professoras de diferentes turmas se misturam, podemos perceber que há uma desestruturação e, conseqüente, desnaturalização das práticas, pois nessa mistura, surgem novos problemas a resolver (Como lidar com os alunos das demais professoras e passar a considerá-los meus alunos também? Como lidar com as mediações feitas por outras professoras com os alunos de minha turma? Como mudar o foco dos conteúdos para abarcar os interesses e potencialidades dos alunos? Nos reagrupamentos devemos trabalhar temas diferentes, projetos ou realizar atividades de reforço pedagógico?). Evidentemente, tais problemas acabam gerando a necessidade de buscar novas formas de trabalhar, mais dialogadas entre o coletivo da escola.

No segundo semestre de 2007, a equipe que trabalhava no turno da tarde organizou um grande esquema de reagrupamento, onde os seis grupos de referência se dividiram em dez pequenos grupos. A proposta foi “misturar os alunos” e alocá-los em grupos de acordo com o nível de aquisição da linguagem escrita. As seis professoras de referência dos grupos, as três professoras de referência do ciclo, a professora de sala de recursos e o professor de educação física participaram desse movimento.

Segundo a professora Simone, essa experiência foi muito interessante, pois “as crianças produziram muito e se sentiram muito importantes. Eles se perceberam dentro da escola. Traziam outras atividades pra sala de aula, que haviam vivido no reagrupamento. A gente conversava sobre o reagrupamento na sala e eles comentavam sobre o que tinham gostado e sobre o que não tinham gostado. Foi bacana. O reagrupamento abriu a escola pras crianças. Abriu. E acabou aproximando as professoras, porque a gente tinha que se falar de qualquer jeito. Não tinha jeito, a gente não tinha tempo, mas a gente se falava. A gente tinha assunto pra se falar. (..) Na hora de ir ao banheiro, beber água, de lanchar, passar pelo pátio, tinha sempre um tempinho, porque o envolvimento dos profissionais era tão grande que sabia que a informação ia ser útil pra outra professora ou que ela ia ficar feliz de saber que o seu aluno foi super bem. Então, acabou se produzindo muito mais espaços de encontro. Porque tinha mais assunto, porque tinha aluno

espalhado por tudo quanto é canto devido ao reagrupamento. Então, o reagrupamento ajudou muito o próprio contato com as outras colegas dentro da escola, não ficou só aquela coisa dentro do ciclo. Abriu minhas portas de relacionamento com a Sheyla, professora do quinto ano. Eu passei a compreender e saber o que a Sheyla pensava em relação à educação, por conta das observações que ela fazia”.

A despeito da avaliação positiva de muitos integrantes da equipe, essa experiência não se repetiu nos mesmos moldes no ano de 2008, pois a equipe optou por reagrupamentos menos audaciosos que envolveram um número menor de grupos.

Por que a equipe não manteve aquele modelo de reagrupamento? Talvez porque precisava experimentar outros modos e ter maior clareza sobre os ganhos que os diferentes modelos de reagrupamento poderiam trazer. Talvez também porque tenha sentido dificuldade em coordenar diferentes ações nesse esquema tão complexo. Outra hipótese pode ser a dificuldade em lidar com essa complexidade, onde as ações fogem às regras já conhecidas, onde o inesperado assusta, onde a rotina parece fora de controle.

Sobre os reagrupamentos o professor Armando disse durante a entrevista que “seria uma oportunidade de reorganizar a lógica curricular da escola, na medida em que eu tenho uma atividade que eu faço com você, mas tem uma atividade que eu faço com outro professor. Por quê? Você trabalha um eixo e ele trabalha outro. Então ao me agrupar, eu me agrupo com você e ao me reagrupar, eu reagrupo com ele, mas eu posso me reagrupar com tantos outros quantos eu, por interesse, por necessidade, por potencialidade, tiver condições de reagrupar. Então, ao invés de ter a aula para o grupo de referência, eu tenho atividades diversas em que os alunos se reorganizam em função de tudo isso.” Armando manifesta, assim, uma posição contrária à idéia de aula como centro do trabalho pedagógico, pois considera que ela “é simultânea, por repetição e de caráter bancário”.

Talvez o recuo quanto ao primeiro modelo de reagrupamento esteja balizado na urgência do cotidiano que obriga os professores a lançarem mão de rotinas já conhecidas. No quadro precário de escassez de tempo para estudo, reflexão e

tomada de decisão, uma solução é recorrer ao que é conhecido e previsível, ainda que não seja satisfatório.

A professora Minna aborda essa questão e defende que “a gente precisa de tempo pra planejamento, pra estudo, pra ler. Isso deveria ser pensado também pela proposta. Exigir que o professor leve a proposta adiante e dê conta das questões que surgem sem reflexão, estudo e planejamento é cruel. Talvez o tempo de permanência do professor na escola precise ser ampliado e devidamente remunerado.”

Como nos adverte Perrenoud (2004, p. 158/159), implantar ciclos sem alterar o contrato de trabalho e a organização administrativa pode acarretar, em caso de divergência, um retorno fácil ao trabalho individual até porque “um professor que trabalha a portas fechadas não é absolutamente penalizado. Ao contrário, aqueles que escolhem trabalhar em equipe correm certos riscos”.

Há que se considerar também que reagrupamentos envolvendo toda a escola e por um período longo envolve uma organização bastante complexa do trabalho e um monitoramento minucioso, o que nem sempre é viável. Sendo assim, a equipe da escola optou por outros caminhos, reagrupando alunos apenas em algumas situações, como foi o caso de duas turmas do 1º ciclo do turno na manhã que se dividiram em três para trabalhar em um esquema de atividade diversificada, onde todos passavam por três diferentes propostas – informática, matemática e produção textual. Esse foi o modo encontrado pelas professoras para dar maior atenção a cada um dos alunos com estratégias variadas.

Outros modos de trabalhar em equipe vêm sendo experimentados pelos docentes da escola pesquisada. Há momentos em que duas professoras trabalham simultaneamente no mesmo grupo, a fim de viabilizar determinadas atividades que exigem um investimento maior. Isso tem propiciado um clima de colaboração e um aprendizado recíproco entre as professoras, além de oportunizar aos alunos mediações diferenciadas a partir das perspectivas com as quais cada docente trabalha.

E a colaboração não se esgota aí, existem outras formas de trabalho em equipe como o que a escola desenvolveu ao lidar com o aluno Eliseu, do 1º ciclo do turno da tarde. Vejamos:

Eliseu é o terceiro filho de uma família de cinco crianças que vivem em condições precárias e cujas irmãs, mais velhas também já enfrentaram problemas de adaptação à escola. A mais velha inclusive chegou a abandonar os estudos.

Ocorre que Eliseu assim que chegou apresentou ainda mais dificuldade de adaptação ao espaço escolar e, diferentemente de suas duas irmãs que manifestavam desinteresse e apatia, ele manifestou intensa agressividade tanto com os colegas quanto com as professoras.

Após inúmeras conversas com ele e com a família, sugeri que ele passasse por um período de (re)adaptação à escola, visto que este era o seu primeiro ano e que tal adaptação não havia sido feita. Para realizar esse combinado com a família, tivemos o cuidado de demonstrar que essa idéia não se deu em função de uma postura de recusa a receber aquele menino, muito pelo contrário, era justamente no sentido de realizar atividades que pudessem acolhê-lo melhor. Para tanto, organizamos de início um horário reduzido que foi sendo aumentado a cada semana de acordo com a resposta do aluno e contamos com várias professoras que se revezaram no atendimento a Eliseu durante as três semanas que durou o período de adaptação. Optamos pela redução da carga horária em função de entender que estar na escola durante quatro horas e meia era muito pesado para ele, era quase que uma agressão, um cerceamento, pois ele não entendia, não aceitava as regras impostas pela escola, tão diferentes daquelas vivenciadas em casa. Parece que ele sentia que estar na escola não fazia sentido, era como um castigo e, talvez, por isso, manifestava tanta agressividade.

No período de adaptação a equipe realizou algumas atividades que visavam justamente fazê-lo compreender para que serve a escola e como ela está organizada. Foram feitas visitas aos diversos espaços a fim de explorar as diferentes possibilidades de cada um deles. Eliseu pode conhecer as opções que a escola lhe oferecia em termos de recursos e materiais.

A equipe docente se dividiu para realizar essas atividades, brincar e conversar com Eliseu. Discutir com ele algumas questões como: O que podemos fazer na sala de informática? E na sala de leitura? E na sala de recursos? E no pátio? Do que podemos brincar? E o que os alunos fazem nas salas de aula? Por que fazem determinadas coisas e outras não? Para que serve ler e escrever? Por

que não podemos fazer na escola qualquer coisa que queremos, na hora que queremos? Como podemos nos relacionar sem agressões?

Foi um processo bastante difícil, tanto para ele quanto para cada uma das professoras envolvidas. A professora de referência de seu grupo foi a que mais demonstrou dificuldade para construir esse vínculo. Ela precisou também de muito diálogo e apoio da equipe de articulação pedagógica para superar suas dificuldades diante do comportamento agressivo de Eliseu. Somente com o esforço coletivo foi possível enfrentar o problema. Se a escola não tivesse uma estrutura organizacional com alguma flexibilidade, se não adotasse a concepção de que todos os alunos são alunos de todos, se não tivesse construído uma cultura de diálogo, certamente não teria sido possível acolher essa família diferente. Não teríamos conseguido aprender com Eliseu, nem ele conosco.

Carolina, professora de referência desse grupo deu o seguinte depoimento sobre essa experiência:

Acho que a escola pra ele era, inicialmente, um espaço que não apresentava nenhum sentido. O conhecimento mais sistematizado que a escola oferecia não lhe dizia nada. Ele trazia um conhecimento de mundo e que muitas vezes era injusto, agressivo, sem aparentemente, demonstrar perspectivas de que algo pudesse ser diferente com o passar dos anos (sobretudo, que a escola pudesse ter interferência nesse processo de mudanças e perspectivas). As relações afetivas positivas, aparentemente, não faziam parte do seu dia-a-dia. Como oferecer algo que não se tem, ou que, se tem muito pouco? Assim sendo, o que aquele espaço era afinal? Para que serviria na vida dele? Acho que a princípio, apenas como um local onde poderia matar a sua fome...Acho que a questão dele era mais ou menos por aí. Acho que a não adaptação se deve a estas coisas.

O trabalho foi pautado na busca por um vínculo afetivo entre ele e os profissionais envolvidos. No meu caso, sentia-me muito agredida por ele e, por isso, esse vínculo pouco se estabeleceu naquele momento. Houve também um trabalho voltado para a busca da auto-estima do aluno. Trabalho com filmes que demonstraram comportamentos e que o fizeram refletir sobre algumas questões enquanto pessoa, vida na sociedade, posturas. Ter em alguns momentos algum profissional ao seu lado foi, afetivamente, positivo. Sentir que havia vez de ser ouvido foi um bom caminho.

Hoje o Eliseu é uma criança que já deseja aprender aquele conhecimento mais sistematizado que falei no começo. Sua visão da escola, professora e colegas mudou para muito melhor. Todo o investimento a ele dedicado não foi em vão (ainda bem!). Ainda apresenta comportamentos indesejados, mas é notório que muito conseguiu progredir.

O caso de Eliseu faz pensar na função social da escola, no potencial inclusivo dos ciclos, na importância de um currículo referenciado em múltiplas culturas e saberes, no respeito às diferenças. Faz lembrar as palavras de Paulo Freire (2002, p. 136)

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

Faz pensar também que a dimensão humana da docência só se realiza na solidariedade, no diálogo com os outros (professores, alunos, pais) e não no trabalho solitário e individualista, pois usando mais uma vez o pensamento de Freire (Idem, p. 160) “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

4.3 – COMO O CURRÍCULO VEM SENDO DISCUTIDO?

“Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”.” (Paulo Freire)

*“Hoje a gente pensa tanto... E é direito deles que a gente tenha essa preocupação, que a gente conheça cada um, que a gente saiba como eles vão pensar, vão aprender, porque senão a gente não vai conseguir ajudar.”
(Kênia)*

Como a equipe docente vem lendo, interpretando, escrevendo e reescrevendo o espaço pedagógico? O que tem sido ensinado e aprendido? Que caminhos têm sido percorridos nessa escola ciclada? Há mudanças curriculares?

Retomando uma das questões da pesquisa, é preciso investigar se o currículo da escola ciclada é diferente do currículo da escola seriada²⁴. Quando fiz essa pergunta às entrevistadas, obtive algumas respostas.

Fernanda acredita que os ciclos vieram como uma resposta a um novo currículo pautado na construção do conhecimento “porque você esbarrava na sala de aula com questões, por exemplo: acabou o primeiro ano e o processo iniciado de leitura e escrita precisa ser continuado no ano seguinte. Mas se você tem o entendimento de que existe um certo saber que precisa ser finalizado numa certa série, de que aquela caixinha precisa ser fechada pra você abrir a outra, então você interrompe o processo e, no ano seguinte, você ignora onde a criança está, que conhecimentos ela traz, pra você começar de novo. Eu acho que os ciclos respondem a isso. (...) Se você tem uma outra concepção de saber, de conhecimento, de construção do conhecimento, a relação com o tempo para conhecer precisa ser outra e você começa a entender que esse conhecimento não se completa junto com o ano. Então, pelo menos acabar com essa ruptura num primeiro momento já dá conta de muitas expectativas equivocadas.”

²⁴ Tendo o trabalho docente como foco central desta dissertação, a intenção não foi investigar as mudanças curriculares no que tange especificamente ao conteúdo do texto curricular e sim entender qual o posicionamento dos docentes frente às mudanças provocadas pela reorganização dos ciclos na rede municipal de Niterói, que incluiu a formulação de diretrizes curriculares. Sendo assim, as análises aqui expostas foram feitas apenas a partir dos depoimentos recolhidos nas entrevistas e nas observações de campo.

Entendo na fala de Fernanda que pensar em ciclos como desserialização curricular implica pensar uma relação não alienada com o conhecimento. Implica entender o processo de conhecer como apropriações dinâmicas realizada pelos sujeitos. Nesse sentido, ela entende os ciclos não como promotores de uma mudança curricular, mas justamente o oposto, ou seja, para ela a mudança curricular veio antes dos ciclos. De qualquer modo pode-se perceber que em seu entendimento o currículo de uma escola ciclada é diferente do currículo de uma escola seriada.

A professora Kênia também considera que o currículo na escola ciclada é diferente daquele defendido pela escola seriada “não na questão dos objetivos, mas na arrumação dos conteúdos, porque na escola ciclada tem muito mais possibilidade dessas coisas entrarem umas nas outras, já na escola tradicional seriada os conteúdos são muito repartidinhos.” Além disso, Kênia acrescenta que essa flexibilização do currículo interfere no trabalho do professor, dando-lhe mais autoria, pois “ele tem a possibilidade de optar muito mais. Se antes ele optava por dar geografia ou história ou ciências num determinado horário, ele pode optar por fazer uma atividade em que vá colocar outras coisas ali dentro, trabalhar a linguagem, a matemática, em um mapa, estudando geografia e trazer a questão histórica. Acho que isso dá mais possibilidades pro professor”.

Kênia aborda aqui a necessidade de um currículo integrado que vise uma formação mais completa, mais significativa e resgata uma concepção complexa de conhecimento enquanto inter-trans-poli-disciplinar.

Tardif (2005, p. 74) trata da fragmentação do conhecimento em disciplinas e seu caráter regulador. Ele afirma que a escola, com sua cultura centrada na abstração e em disciplinas e tempos bem demarcados, influencia não apenas os alunos, mas também o trabalho dos docentes, pois além da tarefa de instruir, boa parte desse trabalho consiste em “condicionar os alunos a esta cultura estranha, fazer com que eles a interiorizem e acabem por conhecê-la, ou mesmo reconhecer-se nela”.

Minna, por sua vez, quando fala da questão da seleção dos conteúdos e objetivos na perspectiva dos ciclos tangencia outro aspecto bastante recorrente nas discussões sobre essa forma de organização escolar que é a insegurança dos

professores frente às mudanças e ao questionamento do currículo padronizado dos livros didáticos. Ela revela: “Eu, às vezes, sinto como se tivessem tirado o meu chão. Às vezes dá a sensação de... de “se não é assim, então como é que é?”.

Encontrei em Arroyo (2000, p. 84) referências a esse sentimento quando analisa que “qualquer mudança ou afirmação dos conteúdos e de seu ordenamento nos afeta como profissionais” e acrescenta que a impressão que se tem acerca das transformações no sistema educacional “é que os professores estão passando por uma sensação de ameaça”.

A professora Simone acredita que a escola “ainda não tem um currículo adequado à proposta de ciclos” e que “a gente precisa se libertar desse currículo seriado pra poder desfrutar essa experiência que a gente vive sem consciência”, pois essa proposta requer outra organização curricular, “requer novos procedimentos, nova mentalidade. Ela precisa de pessoas que vejam de maneira diferente a educação, que vejam de maneira diferente o conceito de erro, a questão da avaliação, que vejam de maneira diferente os vários grupos sociais que compõem a nossa sociedade. Mas o que é ver diferente? Ver diferente é perceber que todo mundo faz parte. Eu ainda não consigo ver no currículo que a gente tem hoje tudo o que a gente pode ensinar. (...) O que a escola tem feito com os conhecimentos que os alunos trazem? O que eu imagino enquanto currículo é algo que me dê condições de trabalhar com tudo isso. (...) Não tem espaço pra manter um currículo retilíneo, porque nós temos muitas portas entreabertas. Cada cabeça, cada aluno é uma porta entreaberta”. (grifos meus)

Percebo na fala dessa professora um entendimento sobre o currículo como algo que precisa ir além de um texto prescritivo para direcionar as práticas escolares. Neste sentido, ela se aproxima da abordagem dada por Oliveira (2002, p. 4) ao currículo praticado, criado e recriado cotidianamente.

O cotidiano, assim entendido, aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de se ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a

história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana.

Além disso, a crítica feita pela professora Simone à proposta curricular da escola está ligada ao fato de que durante a redefinição dos objetivos de cada ciclo, discutida amplamente no coletivo, ainda não foi possível fugir do tradicional formato de lista, ainda que se tenha evitado amarrar os conteúdos. Sobre isso, Simone diz que pensou muito no movimento que a escola fez durante as discussões curriculares realizadas no segundo semestre de 2008 e faz o seguinte desabafo: “as nossas fugas, o fato do pessoal correr pra uma estrutura seriada, isso me deixou enlouquecida e acabou colocando em dúvida, em xeque, a produção final. Porque quando eu penso em currículo, eu não penso em currículo tópico, eu penso em currículo texto. Acho que pra gente sentar e fazer um currículo tinha que primeiro pensar nos conceitos de base filosófica, antropológica, sociológica e daí é que saíam as questões”.

É preciso situar que as críticas feitas pela professora Simone estão ligadas ao fato de a FME ter estabelecido um prazo curto para que todas as escolas encaminhassem ao órgão central os objetivos de trabalho de cada ciclo, considerando os três eixos norteadores previstos na Portaria 132/2008, publicada em abril, mas pouco discutida após a mudança da equipe gestora da FME.

A professora Kênia corrobora as críticas feitas por Simone e avalia que as discussões quanto às diretrizes curriculares foram encaminhadas “de modo diferente do processo que a gente tava construindo. Até pela questão do tempo. Que tempo a gente teve pra fazer isso? Como que a gente vai pensar numa escola em ciclos, onde a gente precisa de mais tempo pra planejamento, e a gente ainda vai discutir os eixos na escola sem tempo? E aí tem que coletar no manual. E eu fiquei pra morrer quando eu abri aqueles manuais, porque tudo bem que tem coisas boas ali, mas é isso mesmo que a escola quer? (...) Eu acho que nós aqui na escola nos baseamos muito em objetivos de outros lugares. Nos não traçamos, nós não fizemos uma identidade nossa. (...) E eu vou te dizer uma coisa – o grupo sente isso, percebe, sente esse incômodo, do que vinha sendo e do que aconteceu no final. (...) Comparando com a escrita, é como se a criança estivesse fazendo escrita espontânea e eu botasse “O Ivo viu a uva” pra ela repetir. Entendeu? Foi assim que

eu me senti. A gente vinha num processo de construção, de dar sentido para aquela proposta, de botar ela aqui dentro da escola e, de repente, veio “O Ivo viu a uva”. Então, vamos lá, vamos separar tudo o que a gente achou que fosse junto. E isso pra mim foi muito ruim.”

Kênia demonstra claramente que houve ruptura no processo dialógico que vinha sendo estabelecido desde 2005, que a partir da mudança na presidência da FME perdeu fôlego, acarretando um esvaziamento da discussão e uma burocratização das ações.

A crítica quanto ao que ficou registrado como objetivos de cada ciclo é relevante principalmente quando Kênia toca na questão da identidade da escola. De fato, analisando os objetivos pode-se ver que se trata de uma listagem que não reflete a dinâmica dessa escola. Talvez seja isso que Simone apontava quando defendeu que a escola precisa se libertar do currículo seriado para poder desfrutar da experiência que vive atualmente.

A postura crítica e reflexiva das professoras evidencia a conquista de maior autonomia profissional e a clareza de que, como afirma Arroyo (Idem, p. 18), a organização curricular afeta a organização do trabalho docente. Eu acrescento que o inverso também ocorre, pois, na medida em que abandonamos uma relação alienada com o nosso trabalho, nos fortalecemos coletivamente e nos tornamos autores de nosso fazer, passamos a tecer indagações sobre o currículo e sobre as lógicas, concepções e valores que o legitimam.

Embora a equipe não tenha disposto do tempo necessário para uma discussão curricular mais aprofundada e não tenha avançado muito no que tange à escrita do texto curricular, é preciso dizer que essa discussão ocorre cotidianamente. Tal quadro foi evidenciado no plano de trabalho de Fernanda apresentado em 2007 à comissão eleitoral quando ocorreu a primeira eleição para a direção da escola. Na época, ela argumentava que:

Precisamos melhor organizar nosso currículo no papel, de forma que possa ser consultado a todo instante, como um guia que nos pertence e nos orienta, pois embora já tenhamos muitas e excelentes discussões acumuladas, nosso formato atual ainda não corresponde. Precisamos nos organizar para este registro, aproveitando a ocasião para explicitar melhor as nossas concepções sobre como se aprende, se constrói, se avalia, se ensina os diferentes conhecimentos e, neste sentido, consolidar pela via da

transparência - fortalecida pela escrita, as práticas que queremos ver instaladas... ainda que as queiramos rediscutir muito em breve. Fica também assinalada a necessidade de incluir a participação dos pais neste processo

Esse movimento de discussão e escrita curricular foi também impulsionado pela realização de formações continuadas oferecidas pela equipe de referência da FME, que acompanhava o trabalho da escola e que veio estabelecendo uma relação frutífera, rica e dialógica, onde o que se buscava era criar espaços para compartilhar saberes, dúvidas, angústias e exemplos, no aperfeiçoamento constante do trabalho pedagógico.

Cabe aqui registrar a avaliação feita pela professora Minna acerca da atuação da equipe de referência da FME quando conversamos sobre as formações continuadas oferecidas: “Eu acho que a gente tá aprendendo a trabalhar em uma nova perspectiva, eles também. No início, tinha uma coisa chata, de ficar ouvindo. E eu acho que tinha uma posição também, que não é nova, que é histórica, né? De que uns pensam e outros executam. (...) Agora com as equipes de referência que vêm na escola, e vêm no conselho, e vêm no planejamento, e vêm na festa, e vêm no dia que não tem nada... Eles conhecem as pessoas, conhecem a dinâmica, então, quando eles vêm com a proposta de formação continuada, vem mais contextualizada. Elas vêm na questão. Foi bacana, por exemplo, eu fiz um comentário na quarta-feira com o Irineu numa brincadeira, falei da turma da noite (essa professora trabalha com EJA em outra escola da rede) e tal... Ontem ele veio com um livro dizendo “olha aqui, lembrei do que você falou e trouxe pra você”. Isso jamais aconteceria a um tempo atrás. Esse tipo de proximidade. Essa relação mais próxima da fundação com a escola. Então, eu acho que eles estão aprendendo a fazer a formação continuada também. Focando no que a escola tá precisando. Trazendo essa fundamentação teórica. Isso é fundamental. (...) E eles estão conseguindo fazer isso. Não obrigam ninguém a ler nada, mas, por outro lado, te instigam. Ontem passou aquele vídeo, eu cheguei em casa botei no Youtube e assisti de novo...”

Nessas formações, a escola teve a oportunidade de discutir, ainda que de modo mais aligeirado do que de costume, a Portaria FME 132/2008, que institui as Diretrizes Curriculares e Didáticas da rede. Ela estipula que o currículo deve ser pensado a partir de três eixos, sendo o primeiro intitulado “Linguagem, Identidade e

Autonomia”, o segundo “Tempo, Espaço e Cidadania” e terceiro “Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável”. Para cada um deles há um conjunto de objetivos gerais, considerados adequados a cada segmento (Educação Infantil, 1º e 2º ciclos, 3º e 4º ciclos, Educação de Jovens, Adultos e Idosos), mas que não se configura como uma receita pronta a ser seguida, pois o que a portaria indica é que cada escola deve construir coletivamente sua própria proposta curricular com autonomia.

Art. 8º. Cada Eixo terá Objetivos Gerais, que se desdobrarão em Objetivos Específicos a serem elaborados pela Unidade de Educação e em consonância com a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”.

O próprio texto da Proposta Escola de Cidadania traz a argumentação de que o currículo tradicionalmente proposto “privilegia as identidades dominantes, relegando à condição folclórica as identidades dominadas” e defende que na organização curricular se “leve em consideração as vozes ausentes na seleção da cultura escolar, bem como a reconstrução da realidade nas instituições educacionais.”

Contudo, como já relatado anteriormente, esse movimento reflexivo foi atropelado pelos prazos estipulados pela FME, após a mudança de gestão, e algumas questões tratadas durante as reuniões de planejamento ainda não estão registradas na proposta curricular da escola até porque o grupo ainda não deu por concluída a elaboração desse documento.

A equipe docente da escola vem pensando na importância de ouvir as crianças e suas famílias e envolvê-las nas decisões acerca de variados aspectos da escola, tratando de que conhecimentos são relevantes, que procedimentos são os mais adequados para a construção desses conhecimentos e também abordando os mecanismos de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Com os alunos, a escola vem trabalhando na construção de uma cultura dialógica, onde eles são convidados a conversar com professores e funcionários sobre o funcionamento da escola como um todo, participando nas decisões e na superação dos problemas. Esse movimento dialógico tem lugar privilegiado nos Conselhos em Classe, experiência que teve início em 2006 e desde então vem ganhando força.

Nesses encontros, a escola procurou garantir a presença de outras professoras que têm contato com o grupo como, por exemplo, a coordenadora de turno, a professora de referência do ciclo, a professora da sala de recursos, os professores de artes e educação física. Participam também integrantes da equipe de articulação pedagógica (diretora, supervisora, orientadora e secretária) e o pessoal de limpeza e cozinha. Assim, todos têm oportunidade de esclarecer dúvidas, fazer cobranças, levantar problemas e buscar soluções.

Tem sido um exercício interessante para os alunos, especialmente os do 2º Ciclo que já possuem um tempo maior de concentração e maior capacidade de argumentação e organização. Mas os alunos do 1º ciclo também participam deste tipo de discussão, os que estão no final do ciclo participam nos mesmos moldes e os menores em reuniões mais íntimas (com um número menor de adultos em sala) e de curta duração, embora mais freqüentes.

Observamos que alguns grupos já conseguem ocupar esse espaço com bastante propriedade, demonstrando segurança para fazer críticas, questionamentos e reivindicações. Contudo, ainda ocorrem situações em que fica evidente a dificuldade de alguns alunos em falar abertamente sobre determinados assuntos, com medo de represálias, pois já perceberam que, geralmente, as instituições escolares esperam que eles digam que gostam de fazer as tarefas e que é preciso estudar mais. Como o objetivo é justamente mexer nessas concepções, faz-se necessário aperfeiçoar os conselhos no sentido de tornar esse momento mais leve e significativo para os alunos, onde eles sintam-se ainda mais seguros para falar com liberdade e respeito sobre o que pensam e sentem em relação à escola, colegas e professores. Para que eles possam também falar sobre o que desejam aprender.

Já a participação das famílias se dá através das reuniões do Fórum de Pais e do Conselho Escola Comunidade (CEC). Reuniões em que a equipe da escola tem procurado repensar as dinâmicas utilizadas e superar o distanciamento e as relações assimétricas de poder a fim de estabelecer uma relação mais dialógica.

Os Fóruns de Pais são momentos em que os responsáveis pelos alunos são convidados a avaliar a escola a partir de uma pauta construída por eles próprios, sem direcionamento por parte da equipe escolar. Além de avaliar, os pais também

opinam, sugerem caminhos e vem aprendendo junto com a equipe a construir uma gestão participativa.

Essas reuniões, assim como os Conselhos em Classe realizados com os alunos complementam os Conselhos de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação e do Ciclo – respectivamente CAP UE e CAP CI - previstos na Portaria 125/08 nos seguintes artigos:

Art. 21 – Cada Unidade de Educação deverá constituir um Conselho de Avaliação e Planejamento (CAP UE), a partir do qual se organizará o seu processo de Planejamento:

§ 1º O Conselho de Avaliação e Planejamento (CAP UE) é a instância responsável pela implementação do processo de avaliação e planejamento da unidade de Educação, incumbindo-se de:

I – avaliar, elaborar, implementar e acompanhar o Projeto Político-Pedagógico;

II – avaliar, elaborar, implementar e acompanhar o Plano de Ação Anual;

III – avaliar, elaborar, implementar e acompanhar o Plano de Trabalho de cada Ciclo.

(...)

§ 3º No processo de elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico, a Unidade de Educação deverá:

I – priorizar a participação da comunidade escolar, garantindo a representatividades dos diferentes segmentos que a integram.

Art. 28 – A Unidade de Educação deverá constituir um Conselho de Avaliação e Planejamento para cada Ciclo (CAP CI), que coordenará o processo de avaliação e planejamento no âmbito do Ciclo.

§ 1º O Conselho de Avaliação e Planejamento para cada Ciclo (CAP CI) é uma instância de reflexão e de deliberação; que tem por finalidade levantar dados significativos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, com vistas à reorientação do trabalho pedagógico.

§ 2º O Conselho de Avaliação e Planejamento para cada Ciclo (CAP CI) será composto pelos integrantes do Conselho Escola-Comunidade (CEC), da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), da Equipe de Referência do Ciclo e da representação de alunos do Ciclo.

É importante ressaltar que a Portaria FME 125/08 traz o CAPCI (Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo) como uma proposta que procura avançar em relação aos tradicionais Conselhos de Classe, trazendo maior participação de alunos, pais e membros do Conselho Escola Comunidade, bem como a necessária articulação entre avaliação e planejamento.

A estratégia de aliar o Conselho em Classe e o Fórum de Pais ao CAP CI ocorreu porque havia dificuldade em dar conta de todas as discussões com professores, alunos e pais em um mesmo momento de apenas quatro horas a cada

trimestre. Outra razão foi a necessidade sentida pela equipe de ter maior privacidade para expôr suas angústias e dúvidas.

Quanto a este aspecto cabe destacar aqui a fala da diretora quando perguntei o que ela achava sobre a participação dos pais e alunos no CAPCI: “Isso eu acho que fortalece a gente. Eu acho que o espaço do diálogo com o pai é justamente o espaço de eu defender o meu ponto de vista. Eu conheço educação e os pais têm que estar trazendo as questões deles pra escola e eu, que sei o que estou fazendo, tenho que ter a capacidade de explicar pra eles o que estou fazendo. Acho que valoriza, a participação do pai na escola só valoriza. Agora, de novo, a gente tem que ser mais competente, essa participação dos pais provoca o professor a saber mais. Eu acho que esse controle social funciona a favor da escola. A gente tem que entrar nessa luta, nesse campo, defender esse território. Se eu sair correndo eu perco a briga. Agora, como se faz isso com o professor com a auto-estima lá embaixo? Existe um desafio muito grande que é aumentar a auto-estima do professor, fazê-lo acreditar no que ele faz.”

Neste sentido, Giroux (apud Cruz, 2007, p. 5) destaca a necessidade de o professor dispor-se ao debate público e à autocrítica e assumir seu papel como intelectual, além de organizar-se coletivamente na busca de melhores condições de trabalho. Nas palavras de Cruz (Idem):

A ameaça de desvalorização e desabilitação do trabalho docente precisa ser vencida pela assunção do desafio dos professores se assumirem e serem assumidos como intelectuais transformadores. Conceber o trabalho dos professores como intelectuais implica reconhecer e questionar a natureza socialmente construída e o modo como se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

Contudo, como se sabe, essa é uma construção gradativa, marcada por avanços e retrocessos, contradições e conflitos. Assim, na escola pesquisada, como em muitas outras, ainda encontramos alguns entraves para um diálogo mais pleno com a comunidade, o que não chega a caracterizar uma recusa ao debate, mas sim a busca por organizar os espaços de discussão, garantindo o acolhimento tantos dos pais, dos alunos e também dos professores.

Vale trazer aqui alguns registros sobre os Conselhos de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAPCI), realizados ao final de cada trimestre. Antes de

relatar algumas experiências desses conselhos, esclareço que desde o final de 2006 existe a preocupação em buscar um formato que fuja àquilo que chamamos de “catarse coletiva” e que costuma ser muito comum em muitas escolas, onde os professores acabam por utilizar quase que todo o tempo dividindo suas angústias e falando dos problemas dos alunos. A escola vem tentando abrir novas possibilidades no conselho de avaliação, para que o tempo seja melhor aproveitado para reflexão sobre o fazer pedagógico e para a reorientação das mediações com base no que informa a avaliação realizada por todos.

Assim, no primeiro conselho de 2007, o formato experimentado foi trabalhar em pequenos grupos a partir de algumas das dificuldades enfrentadas em relação a cinco temáticas (linguagem escrita, matemática, alunos com necessidade educacionais especiais, questões sócio-afetivas/comportamentais e demais áreas do conhecimento), buscando proposições. Como uma proposta inicial, houve dificuldade do grupo em compreender a dinâmica e, embora a equipe docente tenha conseguido trocar algumas soluções pedagógicas para os problemas levantados, a tendência à catarse ainda se fez presente. Por isso, após discussão no grupo, um novo formato foi pensado para o conselho seguinte.

No segundo conselho daquele ano, a escola optou por realizar um encontro por turno (e não por ciclos como prevê a Portaria FME 125/08), a fim de favorecer uma maior integração do coletivo da escola. Nesses encontros, o tempo foi distribuído da seguinte forma: um primeiro momento com discussão de texto sobre currículo, um segundo momento onde as experiências bem sucedidas no período foram compartilhadas, e um terceiro momento onde foram discutidas questões angustiantes para cada professora com vistas a elaboração de proposições a fim de solucionar algumas das questões levantadas. Ao final do conselho, a equipe docente avaliou que esse novo modelo emprestou maior leveza à discussão e possibilitou reflexões mais interessantes sobre a prática cotidiana, embora, exista a clareza de que é ainda é preciso caminhar mais na direção de uma maior profundidade nas discussões.

O primeiro CAP CI de 2008 começou com a retomada dos dados da avaliação diagnóstica realizada no início do ano. A intenção foi olhar para trás e ver o que foi feito em termos de intervenções pedagógicas para dar conta das

demandas dos grupos. Que estratégias foram bem sucedidas? Que estratégias precisam ser revistas? Sobre esse aspecto é interessante observar que nem sempre todos os integrantes da equipe docente se dispõem a fazer uma auto-avaliação e/ou receber críticas. Talvez o sentimento seja o de quem está sobrecarregado. Mas, mesmo assim, a equipe enfrentou bem o desafio e conduziu as discussões com ética e responsabilidade.

Discutiram-se cada um dos grupos de referência por vez, mas as discussões não foram centradas apenas na figura da professora do grupo, outros profissionais sentiram-se autorizados a dar seus pareceres e sugestões, uma vez que a escola está construindo/fortalecendo a idéia de que dar conta do grupo não é tarefa apenas da professora e sim uma responsabilidade de toda a equipe do ciclo.

Nas discussões sobre os percursos de cada grupo, é possível notar falas que evidenciam todo um movimento reflexivo das docentes, onde algumas vezes elas se perguntaram se o que haviam avaliado no início do ano foi realmente adequado, pois a partir do maior contato que estabeleceram com os alunos e dos vínculos construídos durante as aulas, algumas professoras demonstraram mudar um pouco a forma como vinham encarando o comportamento dos alunos. Eis alguns exemplos:

Quando a professora Minna (do primeiro ciclo) ouviu que na avaliação diagnóstica inicial ela havia registrado que alunos mostravam desinteresse, ela comentou: “Na questão do desinteresse eu não sei se colocando dessa maneira dá uma outra impressão, mas eu acho que na questão da alfabetização tem um momento que aquilo passa a ser importante pra ele. Não é que o cara seja um cara desinteressado de maneira geral, mas é que a escrita pra ele ainda não é questão, ainda não é o que ele tava buscando”.

O mesmo ocorreu quando se tratou dos problemas disciplinares (comportamentais) apontadas na avaliação inicial e essa professora novamente reviu suas impressões, levantando a sua percepção de que as crianças vêm da educação infantil e precisam de um tempo para se adaptar ao ritmo do ensino fundamental, por isso, ela considerou que “não tem como dizer que eles não se comportam, a questão não é essa, eles têm um ritmo diferente, é menos tempo sentado, né? O tempo de concentração é menor”.

Ao final desse CAP CI as professoras avaliaram o novo formato. Erika disse que uma coisa que achou muito positiva “foi ter uma discussão mais voltada pro grupo e não só ficar falando de cada criança, foi legal porque a gente pode ouvir estratégias que os outros utilizam e que a gente pode incorporar. Foi bacana ouvir um pouco e poder também colaborar com estratégias para o outro”. Já Simone afirmou “eu anotei um mundo de coisas que eu não havia observado na minha avaliação da turma e tenho várias coisas para consertar nos meus relatórios”.

Com base nesses depoimentos e nas observações que realizei, percebo esse momento de CAP CI como um espaço/tempo de formação continuada da equipe docente que muito contribui para seu desenvolvimento profissional. É importante, portanto, como nos sinaliza Sampaio (2007, p. 79), garantir que esses espaços e tempos de discussão coletiva possam ocorrer

de modo que as professoras (e professores) tomem a prática pedagógica como objeto de reflexão, estranhamento e desnaturalização. As certezas e incertezas, saberes e ainda não saberes, uma vez explicitados, necessitam ser coletivamente discutidos. Os debates realizados precisam, como na sala de aula com os alunos e as alunas, estimular as *zonas de desenvolvimento proximal* das professoras(res) abrindo possibilidades para um aprender (com)partilhado com o outro.

Diante do exposto posso constatar que a partir da reorganização dos ciclos na rede municipal de Niterói a escola pesquisada viveu um processo de mudança, reflexão, crescimento e aprendizagem compartilhada que a distancia do modelo da escola seriada na medida em que avança em direção à desfragmentação do currículo e do trabalho docente.

Esse tipo de estruturação escolar se aproxima do que experienciei quando trabalhei com educação infantil em algumas escolas sociointeracionistas. Nelas havia, como na Marcos Waldemar, um clima de liberdade, valorização, acolhimento e diálogo. Havia também um questionamento e uma ressignificação das práticas. Havia uma curiosidade constante acerca dos processos de ensinar e aprender. Acredito esse seja um caminho para reescrever o espaço pedagógico do ensino fundamental a fim de viabilizar a aprendizagem e a emancipação dos alunos, afinal como afirma Kênia “é direito deles”.

5. À GUIA DE CONCLUSÃO - OUTRAS IMPLICAÇÕES DOS CICLOS NO OLHAR DAS PROFESSORAS

Durante a escrita da dissertação diversas vezes senti dificuldade de fechar os capítulos, pois considero que muitas das discussões levantadas estão longe de ser concluídas, uma vez que se desdobram em muitas outras questões relevantes do campo educacional. Se houve dificuldade para fechar os capítulos, o que dizer em relação à finalização da pesquisa? Sempre fica a necessidade de estudar e refletir mais. Novas perguntas se colocam, novas dúvidas, novas possibilidades de olhar. Assim, à guisa de conclusão, teço algumas considerações, trazendo mais algumas análises acerca das implicações dos ciclos ao trabalho docente, mas não dou por encerrado o debate.

Para além dos aspectos analisados no capítulo anterior, no decorrer das entrevistas surgiram outras questões: A organização escolar por ciclos demanda mais trabalho dos professores? E maior competência profissional? E melhor remuneração?

Fernanda responde a essas três questões de forma positiva, embora saliente que o professor comprometido sempre teve muito trabalho. A diretora considera que “essa competência está casada com uma certa responsabilidade” e que agora, com a nova proposta, “sobra menos espaço pro professor se esconder” devido à provocação promovida pelo controle social maior, até porque “a gente tem uma auto-estima profissional, você tá vendo o coletivo se mexendo, discutindo, se envolvendo e fica de fora? A não ser que você forme um grupo pra ficar de fora”.

Falando sobre o controle social, o professor Armando Arosa afirma que a forma de organização do trabalho a partir de equipes de referência e dos Conselhos de Avaliação e Planejamento da Unidade Educação (CAP UE) e do Ciclo (CAP CI) realmente caracteriza um controle, “só que é um controle social, é um controle de todos por todos. Na medida em que as coisas são planejadas, decididas e implementadas no coletivo, os resultados aparecem para o coletivo e os problemas surgem para o coletivo e precisam ser resolvidos pelo coletivo”. Arosa enfatiza a importância desse controle argumentando que “se eu trabalho isoladamente eu contribuo para descaracterizar o grupo”. Nesse sentido, ele entende que o ciclo “cria

condições para quebrar a estrutura que fragmenta o trabalho e deixa o professor isolado”.

Kênia acredita que com os ciclos a responsabilidade dos professores aumentou e o que o volume de trabalho também, pois “Fazer um relatório descritivo dá mais trabalho do que elaborar uma prova e dar uma nota. Fazer atividades diferenciadas dá mais trabalho do que você fazer uma mesma atividade (...) Então, o professor precisa escrever mais, precisa ler mais, precisa estudar mais”. Entretanto, ela assinala que não vê isso como um aspecto negativo da proposta, desde que a escola garanta que o professor tenha tempo pra fazer essas coisas que dão mais trabalho. Além disso, Kênia considera que há nessa proposta uma possibilidade de valorização da figura do professor, de modo “que ele seja visto como uma pessoa que estuda mais”, mesmo porque “pra trabalhar em ciclos você tem que saber mais”.

A professora Simone também acredita que a atual proposta de ciclos exige maior competência dos professores “porque você olhar o aluno como um é muito complicado”, mas, por outro lado, com base na sua experiência anterior na rede, ela analisa que “essa proposta de ciclos é a chance que a gente tem. É a chance que o educador tem de ver organizada, através de lei, de ver legalizada uma ação que é pertinente ao professor, tá legitimado o reagrupamento, na série a gente não tinha isso (...) e a estrutura que agora está posta é a estrutura que favorece o nosso trabalho”.

Quanto à questão de que nessa nova versão os ciclos dariam mais trabalho aos professores, Minna entende que “vai dar mais trabalho por algum tempo porque a gente vai ter que aprender a fazer. Mas depois não. Na hora que a gente conseguir incorporar essas idéias à prática, vai fluir talvez até com mais facilidade do que a seriação. Vai dar mais trabalho agora porque a gente vai ter que aprender a lidar com outras pessoas juntas na mesma turma, aprender a trabalhar em equipe”. Enfim, ela avalia que os professores terão inicialmente mais trabalho sim, “um trabalho no pensar e no fazer porque na maior parte das vezes as antigas propostas já não atendem mais” e acrescenta que isso vai demandar mais tempo.

A necessidade de maior tempo para reuniões entre a equipe também foi um aspecto sinalizado pela professora Kênia que considera que o horário de

planejamento das quartas-feiras muito pequeno, pois “a proposta exige mais tempo de reunião, porque as coisas têm que ficar mais redondas. Não que fique todo mundo pensando igual, mas acredito que as trocas são importantes e a questão do ciclo tem que ser mais discutida”. Quanto à discussão sobre o aumento de trabalho nessa proposta, Kênia dia que “aumentou sim, aumentou a responsabilidade”, mas não vê esse aumento de forma negativa, até porque acredita que essa postura de mais estudo e reflexão “sempre foi papel do professor (...) e ainda bem que isso está sendo resgatado agora”.

Simone tem outra opinião, ela acredita que “não é devido à proposta que nenhum professor vai trabalhar mais”, pois “trabalho todo mundo tem, não tem como amenizar. O trabalho com gente é um trabalho árduo porque cada um é cada um, gente é diferente”.

De acordo com Fernandes (2003, p. 286), de fato a organização escolar em ciclos solicita maior participação dos professores, não apenas porque a participação coletiva é fundamental, mas principalmente porque

A escola em ciclos, por ser uma escola na qual exige-se uma mudança, torna-se mais do que as outras, uma escola em conflito, inquieta, uma vez que nada está muito em seu lugar, tudo está sendo questionado: a forma de avaliar, a maneira de se entender o conhecimento, a didática utilizada, a organização dos tempos e dos espaços, pois bem, essa escola solicita muito mais do corpo docente, no sentido de mobilizá-lo para encontrar soluções em conjunto, para mediar estratégias, para gerir situações curriculares, isto é, para decidir o quê, porquê, como e quando ensinar e avaliar. Tais demandas acabam por comprometer muito mais os docentes com seu trabalho e com a construção de um projeto de escola que ainda está sendo construído.

Se em relação às demandas de trabalho o grupo não demonstra incômodo, sobre a questão da remuneração, algumas entrevistadas se mostram bastante insatisfeitas. Vejamos:

Rosane – “quanto à questão salarial a gente não viu muito avanço”.

Fernanda – “Eu penso que com ciclo, ou sem ciclo, se a gente quer resultados para a educação tem que investir em remuneração. A gente tem feito cada vez melhor e pelo mesmo dinheiro. Eu fico pensando até onde a gente vale tão pouco na sociedade pra receber tão pouco”.

Minna – “Essa questão salarial pesa. Essa questão também precisa ser mexida. Até pra pessoa poder se sentir valorizada. Poder se vestir, estudar, se locomover, comprar livro, ir a um teatro, um cinema (...) Já tem empregada doméstica ganhando perto do que a gente ganha. Gente que não tem o estudo e a preparação, enfim, a responsabilidade. Isso desvaloriza. Faz a gente se sentir desvalorizado e faz o outro diminuir a importância do seu trabalho também. O outro já pensa o seu trabalho como um trabalho menor.”

Embora a Proposta Escola de Cidadania tenha o mérito de ter avançado na organização dos ciclos, seria preciso maior investimento no que tange às condições objetivas de trabalho dos docentes. Para que avanços maiores se concretizem, será necessário aumentar o tempo reservado ao planejamento, isto é, o horário de trabalho fora das salas de aula para que os professores possam dedicar-se à pesquisa, ao debate com seus pares, à preparação de atividades etc. Será igualmente necessário prever uma remuneração mais digna aos professores a fim de evitar que tenham que sobrecarregar-se buscando outras fontes de renda.

Quanto ao processo de implementação da Proposta Escola de Cidadania, encontrei posições diferentes do que foi apontado por David quando pesquisou a implementação dos ciclos em Niterói através da Proposta Construindo a Escola do Nosso Tempo, de 1999. A autora (2003, p. 242) dizia que, naquele momento, a proposta “era entendida algumas vezes pelas professoras apenas como um documento, ou melhor, como um “material oficial” que, não necessariamente precisaria ser estudado e discutido para a concretização da prática pedagógica”. O mesmo não ocorreu em relação à Proposta Escola de Cidadania, pelo menos não na escola pesquisada. Pelo contrário, as professoras dão depoimentos favoráveis ao processo dialógico instituído na rede no período de 2005 a 2008 que culminou na formulação da Portaria FME 125/08.

Com relação a isso Minna disse que “é um movimento que faz com que as pessoa se impliquem no que está acontecendo. Porque até então a gente tinha uma posição só de crítica. Cada um fazia dentro de sua sala o que bem entendia e quando vinha qualquer proposta de fora, de fora da sala, não precisava nem ser de fora da escola, já encontrava a resistência e a crítica. Então, eu acho que foi uma saída muito bacana fazer com que os professores participem desse momento de

construção”. E, comparando com o processo de implementação realizado em 1999, considerou que “a Fundação tentou fazer a primeira vez, eu acho que não foi bem sucedida na maneira de fazer essa proposta. Amadureceu e agora está retomando, já com outra postura”, pois, segundo ela, na primeira proposta “eles não colocaram como alternativa, eles colocaram como imposição e aí, é claro, encontraram resistência”.

Kênia, por sua vez, acredita que os profissionais da escola receberam bem a proposta Escola de Cidadania porque considerou que “foi uma oportunidade das pessoas poderem discutir isso” e acrescenta que ela própria recebeu bem e que “algumas questões ali são bem legais”.

As falas das entrevistadas revelam uma visão bastante positiva quanto às possibilidades dos ciclos. Tal posicionamento difere das críticas atribuídas a outras propostas cicladas, onde é marcante a insatisfação dos docentes²⁵. Acredito que a receptividade em relação à proposta ora em estudo na escola pesquisada foi favorecida por dois fatores:

a) a sua formulação ter levado em conta a participação dos docentes, que relatam ter observado que muitas das sugestões feitas pela escola foram contempladas na Portaria FME125/08;

b) o clima democrático da escola tornou o processo de implementação mais significativo para os docentes, que podiam construir soluções mais negociadas para as demandas decorrentes da nova organização dos ciclos.

A inclusão das sugestões dos docentes na Portaria 125/08 se inscreve no movimento promovido pela FME de dar maior visibilidade às experiências instituintes realizadas nas unidades escolares como aconteceu nos seminário e encontros de socialização de saberes e fazeres das escolas. Nesse sentido, vai ao encontro do que diz Arroyo (2000, p. 9)

Ingenuidade minha se acreditasse e fizesse acreditar que a Escola Plural e outras propostas estão inventando modas. Prefiro pensar que estão apenas, e é muito, tirando do baú dos esquecidos da história do magistério artes que não deveriam ter sido esquecidas. Artes de ofício. Saberes e

²⁵ Para mais dados ver trabalho de Barreto e Mitrlis (2001), onde analisam a implementação do sistema de ciclos em diferentes redes de ensino.

sensibilidades aprendidas e cultivadas. Guardadas no cotidiano, nas gavetas das salas de aula de tantos mestres de agora e de outrora.

Arroyo neste mesmo livro perguntava (p. 33) “A organização da docência por ciclos de formação, uma esperança de reconhecimento dos seus mestres?”. Interessante a utilização da expressão “organização da docência” e não “organização da escolaridade”. Essa mudança de expressão intencional do autor pode nos levar a encarar a necessidade de pensar mais na organização do trabalho docente, de discutir seus nós, de buscar novos modelos. Talvez aí esteja realmente uma possibilidade de transformação.

“... precisamos repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe. Fui percebendo que eles são mantidos em segundo plano. As escolas são mais destacadas nas políticas, na teoria e até nos cursos de formação do que os seus profissionais. Estes aparecem como um apêndice, um recurso preparado ou despreparado, valorizado ou desvalorizado. Depois que se decide a construção da escola, os currículos e seus parâmetros, as políticas de qualidade ou de democratização da educação... pensam nos recursos humanos que darão conta da tarefa. Recursos é pouco.” (p. 9, 10)

A pergunta que Arroyo se fazia, foi também a minha em relação à reorganização dos ciclos em Niterói no período recortado. O tempo foi curto e ainda precisaremos de mais tempo para que consigamos refletir e perceber melhor o que esse movimento significou na rede, que mudanças operou, que permanências oportunizou. Mas foi possível observar e registrar movimentos talvez instituintes e inovadores, talvez recriados e ressignificados, em que os saberes e fazeres dos docentes foram valorizados.

Embora as dúvidas tenham sido companheiras dessa jornada, algumas certezas também se fizeram presentes. Uma delas foi a de que a colaboração e a co-autoria da equipe da escola nesse estudo foi fundamental principalmente por dois motivos básicos: O primeiro é que sem essa parceria respeitosa e franca não seria possível conhecer um pouco mais sobre os modos de fazer das professoras, nem entender suas perspectivas, nem buscar compreender o compreender de cada uma. O segundo diz respeito à necessidade sentida por mim de dar sentido a esses estudos, para que esse texto fosse mais do que um requisito à obtenção de um título. Sem os comentários de algumas professoras acerca das leituras, ainda que parciais que fizeram desse texto e sem o interesse e a curiosidade que a pesquisa

causou a elas, acredito que seria difícil encontrar esse sentido maior. Acredito que a finalidade da pesquisa é interrogar um contexto real, contribuindo com novos olhares e ela se tornará realmente relevante se o seu texto se desdobrar em debates que toquem pessoas e instituições. Espero, portanto, que as análises contidas nesse estudo possam continuar dialogando com a equipe da escola pesquisada, assim como com outros docentes.

Para finalizar, busco mais uma vez Arroyo (2000, p. 29) que levantava a preocupação de que nós docentes sabemos pouco sobre a nossa história e atentava para o fato de que “Nem nos cursos normais, de licenciatura e pedagogia nos contaram quanto fomos e quanto não fomos. O que somos.”.

Por esse motivo acredito que a pesquisa serviu também para documentar, em um dado momento histórico, os modos de saber/fazer dos docentes da escola municipal Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis. Registrar parte de nossa história é uma das maneiras de reafirmar quem somos.

REFERÊNCIAS:

ALVES, N. e GARCIA, R. L. (Orgs). O sentido da Escola. 5 ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2008.

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

_____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. Estudos Avançados/USP, v. 15, n. 42, p. 103-140, mai/ago. 2001.

_____. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

_____. Ciclos como medidas políticas que incrementam o percurso na escola obrigatória. In: O público e o privado – n.º 5 - Janeiro/Junho – 2005.

BETTO, Frei. O que é neoliberalismo. Texto datado de 21.03.2005, disponível em <http://www.adital.com.br/site/notícia>, consultado em 08.08.2007.

BOFF, Leonardo. A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, Ido. Professoras(es) alfabetizadoras(es): narrativas e experiências de formação – Brasil e Cabo Verde. Dissertação de mestrado. UNIRIO, 2007.

CRUZ, Giseli Barreto da (Org.). Ciclos em debate. Niterói: Intertexto, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. Os males do zigue-zague. Presença Pedagógica. nº 6, pp. 5-15, nov/dez, 1995.

DAVID, Leila Nívea B. K. A experiência do sistema de ciclos na rede municipal de educação de Niterói: da proposta oficial às práticas concretas. Niterói. Dissertação. UFF, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo, Cortez, 2005.

FERNANDES, C. O. Séries ou ciclos: a necessária superação da dicotomia. (trabalho apresentado no II Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos – UFF, Niterói, 2008).

_____. Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. ANPED, 2005.

_____. A escolaridade em Ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI, Rio de Janeiro, 2003. Tese de doutorado. Departamento de Educação PUC-Rio.

_____. A construção do currículo na Escola Pública: a interação de propostas curriculares oficiais com o projeto educativo de uma unidade escolar. Rio de Janeiro, 1997. Dissertação (mestrado). Departamento de Educação PUC – Rio.

FERRAÇO, Carlos E.. Eu, caçador de mim. In: Método: pesquisa com o cotidiano. GARCIA, Regina Leite (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos E. Currículo e Pesquisa *com* O Cotidiano: sobre usos, traduções, negociações e hibridismos da cultura como enunciação. In: AMORIN, Antonio Carlos R. (Org.) Passagens entre o moderno para o pós - moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo. FE/UNICAMP, 2007. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/publicacoes>. Acessado em 15 de julho de 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio Eletrônico versão 5.12. Editora Positivo, 2004.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. Revista da Faculdade de Educação da USP. vol.24, n.1. São Paulo Jan./Jun. 1998

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>. acesso em 08.08.2007.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N. e GARCIA, R. L. (Orgs). O sentido da Escola. 5ª ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

GOODSON, I. F. A construção social do Currículo. Lisboa: Educa, 1997.

HYPOLITO, Álvaro M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In: Teoria e Educação n. 4 Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, RS: Pannonica Editora, 1991.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. Educ. Soc. [online]. 1997, v. 18, n. 60. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>. acesso em 08.02.2009

KRUG, A. Ciclos de Formação: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Ciclos de Formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares. ANPED, 2005.

_____. (Org.) Ciclos em Revista – A construção de uma outra escola possível. Vol. 1. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

LOPES, A. C. Currículo no debate modernidade, pós-modernidade. In: Passagens entre o moderno para o pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo. Publicado em formato digital pela E. FE/UNICAMP, 2007. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped>. Acessado em 15 de julho de 2009.

LÜDKE, M.. O educador, um profissional? In: CANDAU, V.M. Rumo à uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. Sobre a socialização profissional dos professores. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 99, nov. 1996.

LUDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. O Trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. Educação e Sociedade v. 28, n. 100. Campinas, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>. acesso em 28.08.2008

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan/abr, São Paulo, 2006.

_____. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortes, 2007.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. Educação e Sociedade, v. 28 n. 99. Campinas, 2007 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>. acesso em 28.08.2008

MCLAREN, Peter. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MEC/INEP. Currículo da Educação Básica (1996-2002). Brasília, DF. 2007.

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. Articular os saberes. In: ALVES, N. e GARCIA, R. L. (Orgs). O sentido da Escola. 5 ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

NAJMANOVICH, D. O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NITERÓI. Portaria FME nº. 125/2008. 2008 a. Disponível em <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/>. Acessado em 02 de maio de 2008.

_____. Portaria FME nº. 132/2008. 2008 b. Disponível em <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/>. Acessado em 02 de maio de 2008.

OLIVEIRA, Inês B. e Alves, Nilda (Orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

_____. Boaventura & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEIXOTO, Viviane G. A organização da escola em ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ; análise do processo de reconstrução da proposta pedagógica para o Ensino Fundamental (2005 – 2007). Dissertação. UFF, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUÉAU, Philippe. Cibercultura e info-ética. In: MORIN, Edgar (Org.). A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. Gestão curricular – fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica, 1999.

_____. Transversalidade e Especificidade no currículo – como se constrói o conhecimento? III Simpósio GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento de Educação de Infância Práticas Educativas – Transições e Transversalidades, Évora, 2002. Disponível <http://ierg.net/GPEI/assets/documents>. Acessado em 09 de abril de 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. A educação obrigatória: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Mediação pedagógica – o papel do outro no processo ensino-aprendizagem. In: Krug, A. (Org.) Ciclos em Revista – A construção de uma outra escola possível. Vol. 1. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. e MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: Educação e Sociedade v. 25 n. 89. Campinas, 2004. Disponível em [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

SANTOMÉ, Jurjo. T. O curriculum Oculto. Porto, PT: Porto Editora, 1995.

_____. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, Sandra Zákia. Progressão escolar e ciclos:fundamentos e implantação. In: Krug, A. R. (Org.) Ciclos em Revista, v. 1, Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

_____. Ciclos: inclusão escolar? In: Fetzner (Org). Ciclos em revista, v. 4: avaliação, desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa. A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, Maurice e LESSARDE, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

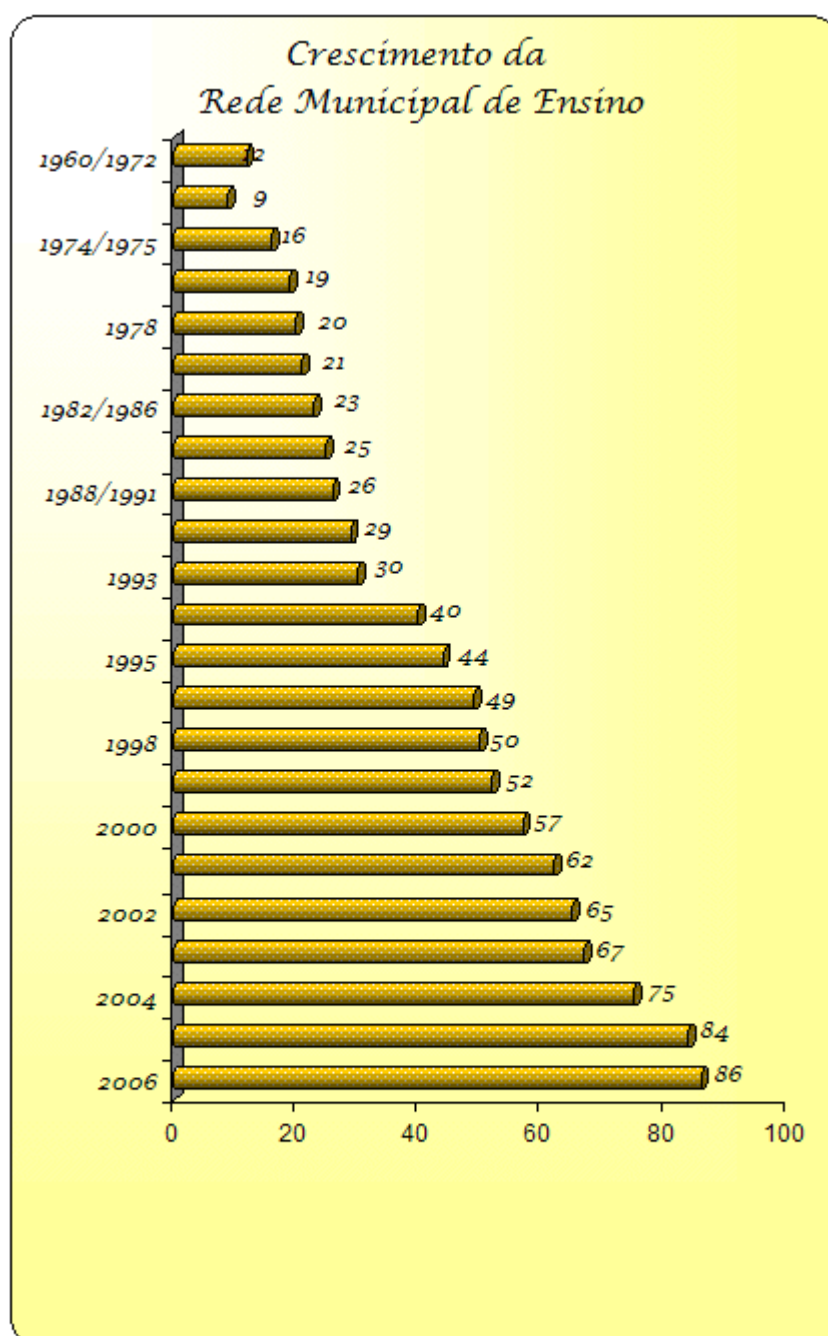
TAVEIRA, Eleonora B. Currículo: uma introdução. In: Lobo, C. e Carvalho, S. (Org.) Educação Infantil: caminhos percorridos no cotidiano da prática docente. Niterói: Intertexto, 2005.

TEIXEIRA, V. A formação continuada de professores na rede municipal de educação de Niterói – desafios para uma política de educação. In: Cadernos Anpae n.º 4, 2007.

VASCONCELLOS, Celso. Ciclos e repetência: breve incursão histórica no Renascimento e no início da Modernidade. In: Fetzner, A. (Org.) Ciclos em revista, v. 2: Implicações curriculares de uma escola não seriada. Fetzner, A. (Org). Rio de Janeiro, Wak Ed., 2007.

VICTORIO FILHO, Aldo. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98, abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo> acessado em 18 de julho de 2009.

ANEXO I



ANEXO II
 CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE DA ESCOLA EM 2008

Características quanto a:		N.º de Professores	Percentual (aprox.)
Sexo	Feminino	23	96%
	Masculino	01	4%
Idade	Entre 25 e 35 anos	13	54%
	Entre 36 e 45 anos	10	42%
	Entre 46 e 55 anos	01	4%
	Acima de 55 anos	--	--
Grau de Instrução	Form. de Prof. Ens.Médio	02	8%
	Norma Superior	--	--
	Graduação em Pedagogia	06	25%
	Graduação em outra área	05	21%
	Especialização	08	33,5%
	Mestrado	03	12,5%
Tempo de trabalho na rede municipal de educação de Niterói	Menos de 1 ano	01	4%
	Menos de 3 anos	06	25%
	Entre 3 e 5 anos	11	46%
	Entre 6 e 9 anos	03	12,5%
	Entre 10 e 19 anos	03	12,5%
	20 anos ou mais	--	--
Tempo de trabalho na escola	Menos de 1 ano	02	8%
	Menos de 3 anos	08	33,5%
	Entre 3 e 4 anos	08	33,5%
	Desde a criação em 2004	06	25%
N.º de turnos em que trabalha (na escola e/ou fora dela)	Um turno	05	21%
	Dois turnos	17	71%
	Três turnos	02	8%

Fonte: secretaria da escola.

Anexo III – Portaria 125/08

**Publicação do dia 26 de março de
2008**

**PORTARIA FME nº 125/2008
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Ato do Presidente**

O Presidente da Fundação Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais e considerando:

- a) o disposto na legislação, notadamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, e nos diplomas legais em vigor no Município de Niterói;
- b) a necessidade permanente de aprimorar, reorganizar e qualificar a Rede Municipal de Educação de Niterói, com vistas ao sucesso escolar dos alunos e ao aperfeiçoamento das condições de trabalho e de formação dos profissionais da educação;
- c) o amplo e aprofundado diálogo construído com a Rede Municipal de Educação de Niterói sobre a construção da Proposta Pedagógica "Escola de Cidadania", notadamente no último triênio,

RESOLVE:

Capítulo I

Da Organização

Art. 1º: Fica instituída a Proposta Pedagógica "Escola de Cidadania", que se regerá pela presente Portaria e por outros documentos e dispositivos legais que a complementam, com o objetivo de fundamentar o trabalho pedagógico cotidiano realizado pelas unidades de ensino fundamental e de educação infantil da Rede Municipal de Educação de Niterói.

§ 1º: A Rede Municipal de Educação de Niterói é composta por Unidades de Ensino Fundamental e/ou de Educação Infantil, sob a forma de Escolas Municipais e de Unidades Municipais de Educação Infantil, com atuação inclusive em ambiente hospitalar; por Telecentros, entendidos como unidades do Programa de Educação e Inclusão Digital; por Bibliotecas Populares Municipais e por Creches Comunitárias vinculadas ao Programa Criança na Creche.

§ 2º: As Unidades Municipais de Educação Infantil e as Escolas Municipais atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, conforme o caso, sendo pedagogicamente organizadas em Ciclos.

§ 3º: Entende-se por Ciclo o conjunto de Períodos Letivos que organiza a prática pedagógica, estendendo-se por, no mínimo, um ano civil.

§ 4º: Entende-se por Período Letivo o total de 200 dias de atividades pedagógicas, com programação escolar desenvolvida e frequência dos alunos apurada sob a responsabilidade direta de um Professor.

§ 5º: Do ponto de vista pedagógico, Ciclo é a forma de organização do currículo, do espaço e do tempo escolar, baseada nas características biológicas e sócio-culturais do desenvolvimento humano, engendrando a realização de um trabalho pedagógico em que a idade, os interesses comuns e os aspectos cognitivo e sócio-afetivo dos alunos são os eixos articuladores do processo de construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais.

Art. 2º: A Educação Básica, no âmbito da Rede Municipal de Niterói, será organizada da seguinte forma:

I - Educação Infantil, para atendimento de alunos de 4 meses a 5 anos e 11 meses de idade, organizada em um único Ciclo, denominado Ciclo Infantil, com duração de 6 Períodos Letivos, sendo oferecida nos regimes de horário integral ou parcial.

II - Ensino Fundamental, para atendimento de alunos de 6 a 14 anos de idade, organizado em 4 Ciclos, perfazendo um total de 9 Períodos Letivos, sendo oferecido em regime de horário integral ou parcial.

III - Educação de Jovens, Adultos e Idosos, para atendimento de alunos com, no mínimo, 15 anos de idade, organizada em 4 Ciclos, perfazendo um total de 5 Períodos Letivos, sendo oferecida em regime de horário parcial.

Parágrafo Único: Do ponto de vista epistemológico e pedagógico, a Educação da Infância, no âmbito da Rede Municipal de Educação de Niterói, compreenderá as etapas de Educação Infantil e do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, abrangendo alunos de 0 a 12 anos de idade.

Art. 3º: Os alunos de cada Ciclo serão organizados em Grupos de Referência, a partir dos quais se desenvolverá o trabalho pedagógico.

§ 1º: Entende-se por Grupo de Referência o conjunto de alunos organizado no início de cada Período Letivo, mediante processo de Agrupamento.

§ 2º: Entende-se por Agrupamento o processo inicial de organização dos alunos nos Grupos de Referência.

§ 3º: Na Educação Infantil, o critério para Agrupamento será exclusivamente etário, agrupando-se os alunos com idades contíguas.

§ 4º: No Ensino Fundamental, o critério para Agrupamento será predominantemente etário, agrupando-se os alunos com idades contíguas, também podendo ser considerados os critérios cognitivo e sócio-afetivo, mediante parecer emitido pela Equipe de Articulação Pedagógica e pela Equipe de Referência do Ciclo.

§ 5º: Na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, o critério para Agrupamento será cognitivo e sócio-afetivo.

§ 6º: Poderão ser formados Grupos de Referência, constituídos apenas por alunos surdos, cursando o 1º e o 2º Ciclos do Ensino Fundamental, agrupados segundo os critérios estabelecidos para este nível, observada a modulação máxima de 15 alunos por Grupo de Referência.

§ 7º: Os alunos surdos ou deficientes auditivos de 3º e 4º Ciclos serão incluídos em Grupos de Referência compostos por alunos ouvintes e contarão com a presença de um Agente de Educação Bilingüe proficiente em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), observada a modulação de até 10 alunos surdos ou deficientes auditivos por Grupo de Referência.

Art. 4º: O Ciclo Infantil, com duração de 6 Períodos Letivos, será composto por Grupos de Referência organizados, com base no quantitativo máximo de alunos por Grupo, em função do espaço da sala de aula e das demais dependências da Unidade Escolar, conforme o que se segue:

I - Grupos de Referência com até 12 alunos de 4 meses até 11 meses;

II - Grupos de Referência com até 12 alunos de 1 ano até 1 ano e 11 meses;

III - Grupos de Referência com até 16 alunos de 2 anos até 2 anos e 11 meses;

IV - Grupos de Referência com até 20 alunos de 3 anos até 3 anos e 11 meses;

V - Grupos de Referência com até 20 alunos de 4 anos até 4 anos e 11 meses;

VI - Grupos de Referência com até 20 alunos de 5 anos até 5 anos e 11 meses.

Parágrafo Único: Em situações excepcionais e transitórias, a modulação acima poderá ser ultrapassada, com a expressa anuência da Fundação Municipal de Educação de Niterói, ouvida a Direção da Unidade Escolar.

Art. 5º: Os Ciclos do Ensino Fundamental serão organizados como se segue:

I - o 1º Ciclo terá duração de três Períodos Letivos e atenderá alunos de 6, 7, 8 ou 9 anos de idade;

II - o 2º Ciclo terá duração de dois Períodos Letivos e atenderá alunos de 9, 10, 11 ou 12 anos de idade;

III - o 3º Ciclo terá duração de dois Períodos Letivos e atenderá alunos de 11, 12, 13 ou 14 anos de idade;
IV - o 4º Ciclo terá duração de dois Períodos Letivos e atenderá alunos a partir de 13 anos de idade, com limite estimado em 16 anos, observados os critérios pedagógicos estabelecidos pela Equipe de Referência do Ciclo.

Art. 6º: Os alunos do Ensino Fundamental serão organizados em Grupos de Referência, observando-se o quantitativo máximo de alunos por Grupo, em função do espaço da sala de aula e das demais dependências da Unidade Escolar, conforme o que se segue:

- a) os Grupos de Referência do 1º Ciclo terão até 25 alunos;
- b) os Grupos de Referência do 2º Ciclo terão até 28 alunos;
- c) os Grupos de Referência do 3º Ciclo terão até 32 alunos;
- d) os Grupos de Referência do 4º Ciclo terão até 35 alunos.

Parágrafo Único: Em situações excepcionais e transitórias, quando estiver sob risco o direito constitucional à educação e o atendimento no âmbito do Ensino Fundamental, etapa obrigatória da Educação Básica, a modulação acima poderá ser ultrapassada, com a expressa anuência da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), ouvida a Direção da Unidade Escolar.

Art. 7º: Os Ciclos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos serão organizados como se segue:

- I - o 1º Ciclo terá duração de dois Períodos Letivos;
- II - o 2º Ciclo terá duração de um Período Letivo;
- III - o 3º Ciclo terá duração de um Período Letivo;
- IV - o 4º Ciclo terá duração de um Período Letivo.

Art. 8º: Os alunos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos serão organizados em Grupos de Referência, observando-se o quantitativo máximo de alunos por Grupo, em função do espaço da sala de aula, conforme o que se segue:

- a) os Grupos de Referência do 1º Ciclo terão até 25 alunos;
- b) os Grupos de Referência do 2º Ciclo terão até 28 alunos;
- c) os Grupos de Referência do 3º Ciclo terão até 32 alunos;
- d) os Grupos de Referência do 4º Ciclo terão até 35 alunos.

Parágrafo Único: Em situações excepcionais e transitórias, a modulação acima poderá ser ultrapassada, com a expressa anuência da Fundação Municipal de Educação de Niterói, ouvida a Direção da Unidade Escolar.

Art. 9º: A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em cada Grupo de Referência obedecerá à seguinte composição:

I - na Educação Infantil:

- a) Grupos de Referência com alunos de 4 meses a 11 meses serão compostos por 6 alunos e 2 com NEE, totalizando 8 alunos;
- b) Grupos de Referência com alunos de 1 ano até 1 ano e 11 meses serão compostos por 6 alunos e 2 com NEE, totalizando 8 alunos;
- c) Grupos de Referência com alunos de 2 anos até 2 anos e 11 meses serão compostos por 10 alunos e 2 com NEE, totalizando 12 alunos;
- d) Grupos de Referência com alunos de 3 anos até 3 anos e 11 meses serão compostos por 15 alunos e 2 com NEE, totalizando 17 alunos;
- e) Grupos de Referência com alunos de 4 anos a 4 anos e 11 meses serão compostos por 15 alunos e 2 com NEE, totalizando 17 alunos;

f) Grupos de Referência com alunos de 5 anos a 5 anos e 11 meses serão compostos por 15 alunos e 2 com NEE, totalizando 17 alunos.

II - no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens, Adultos e Idosos:

- a) o 1º Ciclo será composto por 21 alunos e 2 com NEE, totalizando 23 alunos;
- b) o 2º Ciclo será composto por 24 alunos e 2 com NEE, totalizando 26 alunos;
- c) o 3º Ciclo será composto por 28 alunos e 2 com NEE, totalizando 30 alunos;
- d) o 4º Ciclo será composto por 31 alunos e 2 com NEE, totalizando 33 alunos.

Art. 10: Além do Agrupamento, o aluno poderá passar por processos de Reagrupamento, com a finalidade de realizar atividades que favoreçam seu desenvolvimento cognitivo, cultural, social e afetivo.

§ 1º: Entende-se por Reagrupamento o processo de deslocamento temporário dos alunos de seus Grupos de Referência para outros Grupos, planejados e formados a partir de potencialidades, necessidades e interesses dos alunos, observados os aspectos cognitivos, lingüísticos, psicológicos, sociais e afetivos, sem prejuízo do vínculo do aluno com o seu Grupo de Referência, para o qual sempre retornará após cada Reagrupamento.

§ 2º: O Reagrupamento poderá ocorrer entre todos os Grupos de Referência do Ciclo e/ou entre os Ciclos, independentemente da idade dos alunos, com periodicidade definida no seu planejamento, podendo ser diário, semanal, quinzenal ou mensal.

§ 3º: Os Reagrupamentos, nos casos de atendimento em Unidades de Educação Infantil de horário parcial e Unidades de Ensino Fundamental, deverão ser realizados predominantemente no mesmo turno em que estudam os alunos reagrupados.

§ 4º: Nas Unidades de Ensino Fundamental que também atendam alunos de Educação Infantil, é facultativa a realização de Reagrupamentos entre alunos de Grupos de Referência do Ciclo Infantil e do Ensino Fundamental.

Art. 11: O Reagrupamento deverá ser realizado:

I - a partir da avaliação contínua do trabalho pedagógico desenvolvido, da regularidade dos encaminhamentos e dos resultados alcançados;

II - a partir do planejamento de propostas de atividades diversificadas, de estratégias metodológicas a serem adotadas, do tempo de duração e dos recursos materiais necessários, levando-se em conta a diversidade de conhecimentos e ritmos de desenvolvimento dos alunos envolvidos.

Parágrafo Único: Fica vedado às Unidades de Educação Infantil o emprego do Reagrupamento de alunos para desenvolver quaisquer trabalhos que possuam caráter compensatório, preparatório ao Ensino Fundamental ou de reforço de aprendizagem.

Capítulo II

Das Equipes

Art. 12: Cada Unidade de Educação será pedagogicamente acompanhada por uma Equipe de Referência da FME, constituída por profissionais da Superintendência de Desenvolvimento Pedagógico da FME.

Art. 13: Cada Ciclo deverá ser confiado a uma Equipe de Referência, constituída pelos Professores do Ciclo e por um Pedagogo, Supervisor Educacional ou Orientador Educacional da Unidade Escolar, bem como pelo Agente Educador Infantil, no caso do Ciclo Infantil, conforme a composição do quadro profissional da Unidade.

§ 1º: O Professor que atua na Sala de Recursos integrará as Equipes de Referência dos Ciclos, mas não será Professor de nenhum Grupo de Referência, cabendo-lhe

participar dos Reagrupamentos como agente de inclusão, acompanhando os alunos com NEE.

§ 2º: A Equipe de Referência do Ciclo terá como incumbência o acompanhamento pedagógico dos Grupos de Referência, envolvendo a realização dos Agrupamentos e Reagrupamentos, os processos avaliativos, a construção de critérios para organização das diferentes dinâmicas pedagógicas, a produção de atividades diversificadas relativas às diferentes demandas do cotidiano escolar e todas as demais ações pedagógicas desenvolvidas nas Unidades Escolares.

§ 3º: É responsabilidade da Equipe de Referência do Ciclo Infantil o planejamento, a implementação e o acompanhamento do processo educativo, baseados em ações pedagógicas que tenham como eixos centrais o cuidado e a ludicidade, sendo preferencialmente desenvolvidas por meio de atividades artístico-culturais.

§ 4º: É responsabilidade da Equipe de Referência de cada Ciclo do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos o planejamento, a implementação e o acompanhamento do processo educativo, baseados em ações pedagógicas que tenham como eixos centrais a aquisição da leitura e da escrita e a afirmação da cidadania, sendo desenvolvidas por meio de atividades que estimulem a dialogicidade, a curiosidade, a criticidade, a flexibilidade, a solidariedade e a participação cidadã.

§ 5º: Os profissionais que integram a Equipe de Referência do Ciclo atuarão em diferentes espaços e atividades, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar e com o Plano de Ação anualmente elaborado pela comunidade escolar, observadas as diretrizes fixadas pela Proposta Pedagógica "Escola de Cidadania".

§ 6º: O Pedagogo, o Supervisor Educacional e o Orientador Educacional poderão compor mais de uma Equipe de Referência do Ciclo, de acordo com a necessidade de cada Unidade Escolar, a disponibilidade dos profissionais e as atividades a serem desenvolvidas.

§ 7º: O acompanhamento permanente do trabalho pedagógico desenvolvido em cada Ciclo também é de responsabilidade da Direção da Unidade Escolar, a quem caberá responder sistematicamente pelas ações pedagógicas, juntamente com as Equipes de Referência dos Ciclos, mobilizando os esforços necessários à sua efetivação.

§ 8º: A Equipe de Referência do Ciclo poderá ser acrescida de até 25% de professores em relação ao número de Grupos de Referência do Ciclo, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento de redes colaborativas de ensino e de aprendizagem na Unidade de Educação.

Art. 14: Todos os Grupos de Referência serão de responsabilidade da Equipe de Referência do Ciclo, mas cada Grupo de Referência contará com a atuação específica de um docente denominado Professor de Grupo de Referência.

Parágrafo Único: O Professor de Grupo de Referência compõe a Equipe de Referência do Ciclo e acompanha, de forma específica, o trabalho realizado com um determinado Grupo de Referência.

Art. 15: O tempo de atuação do Professor em um mesmo Ciclo considerará o que se segue:

- I - os Professores do Ciclo Infantil realizarão seu trabalho, preferencialmente, nos mesmos Grupos de Referência, por no mínimo três períodos letivos consecutivos;
- II - os Professores de 1º Ciclo do Ensino Fundamental realizarão seu trabalho, preferencialmente, nos mesmos Grupos de Referência, por, no mínimo, três períodos letivos consecutivos;
- III - os Professores de 2º, 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental realizarão seu trabalho, preferencialmente,

nos mesmos Grupos de Referência, por, no mínimo, dois períodos letivos consecutivos;

IV - os Professores de 1º Ciclo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos realizarão seu trabalho, preferencialmente, nos mesmos Grupos de Referência, por, no mínimo, dois períodos letivos consecutivos;

V - os Professores de 2º, 3º e 4º Ciclos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos realizarão seu trabalho, preferencialmente, nos mesmos Grupos de Referência, por, no mínimo, um período letivo.

Parágrafo Único: A substituição de Professor de Grupo de Referência no decorrer do Ciclo poderá ser realizada mediante proposta da Equipe de Referência do Ciclo, devidamente justificada e documentada, aprovada pela Equipe de Articulação Pedagógica.

Art. 16: Em cada Unidade de Educação deverá ser instituída uma Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) constituída pelo Diretor e/ou Diretor-Adjunto; pelo Pedagogo, Orientador Educacional e/ou Supervisor Educacional; pelo Secretário Escolar e pelo Coordenador de Turno, conforme a composição do quadro profissional da unidade.

Parágrafo Único: Caberá à EAP a organização e a gestão da Unidade de Educação, buscando favorecer a realização do trabalho pedagógico, articulando o coletivo escolar em torno da definição de objetivos sócio-políticos e educativos e orientando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Art. 17: Compete ao Pedagogo, ao Orientador Educacional e/ou ao Supervisor Educacional a articulação do trabalho pedagógico, favorecendo o estudo, a organização e o acompanhamento sistemático da prática educativa intencional que se realiza na unidade, sob a responsabilidade do Diretor.

§ 1º: O Pedagogo, o Orientador Educacional e/ou o Supervisor Educacional terão, pelo menos, duas vertentes de atuação, sendo uma focada no processo mais amplo de avaliação e planejamento da Unidade de Educação e outra, na articulação das Equipes de Referência dos Ciclos.

§ 2º: O Pedagogo, o Orientador Educacional e/ou o Supervisor Educacional poderão atuar em mais de um Ciclo, com a responsabilidade de coordenar as seguintes ações:

- I - dinamização do Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAP-UE);
- II - dinamização do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI);
- III - organização do tempo e do espaço escolar;
- IV - definição dos critérios de Agrupamento e de Reagrupamento de alunos;
- V - organização dos Grupos de Referência;
- VI - definição de estratégias de atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos e de avaliação do processo, considerados os objetivos fixados;
- VII - formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais da Unidade de Educação;
- VIII - acompanhamento da vida escolar dos alunos;
- IX - construção e/ou reconstrução do Projeto Político-Pedagógico da Unidade de Educação em consonância com a Proposta Pedagógica "Escola de Cidadania", referência a ser considerada em todas as circunstâncias pedagógicas.

§ 3º: Como parte da carga horária semanal do Pedagogo, do Orientador Educacional e/ou do Supervisor Educacional, prevista pela legislação em vigor, deverá haver coincidência de quatro horas para planejamento e avaliação da dinâmica organizacional da Unidade de Educação.

Art. 18: Ao Secretário Escolar competirá subsidiar a Equipe de Referência do Ciclo, cuidando dos registros dos Agrupamentos e Reagrupamentos, observando o fluxo de

mobilidade dos alunos, a partir das indicações da própria Equipe de Referência e da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP).

Parágrafo Único: Compete ao Agente de Administração Educacional organizar a documentação dos alunos, no que diz respeito a sua pasta individual, e assessorar o Secretário Escolar em todas as atividades referentes ao desenvolvimento do sistema de escrituração e arquivo disponibilizado pela FME.

Art. 19: Cabe ao Coordenador de Turno assessorar a Direção na consecução de atividades que garantam a movimentação de alunos, professores e demais profissionais, no sentido de assegurar o funcionamento cotidiano da Unidade de Educação.

Capítulo III

Do Planejamento, do Currículo e da Avaliação

Art. 20: Entende-se por Planejamento o processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, projeção, tomada de decisão, implementação e acompanhamento de ações referentes à Unidade de Educação, no seu contexto global e no que se refere especificamente ao processo de ensinar e de aprender.

Art. 21: Cada Unidade de Educação deverá constituir um Conselho de Avaliação e Planejamento (CAP-UE), a partir do qual se organizará o seu processo de Planejamento.

§ 1º: O Conselho de Avaliação e Planejamento (CAP-UE) é a instância responsável pela implementação do processo de avaliação e planejamento da Unidade de Educação, incumbindo-se de:

I - avaliar, elaborar, implementar e acompanhar o Projeto Político-Pedagógico;

II - avaliar, elaborar, implementar e acompanhar o Plano de Ação Anual;

III - avaliar, elaborar, implementar e acompanhar o Plano de Trabalho de cada Ciclo.

§ 2º: O Projeto Político-Pedagógico da Unidade de Educação é um documento que registra concepções, finalidades, intenções, metas, objetivos e formas de mediação e de organização do trabalho pedagógico.

§ 3º: No processo de elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico, a Unidade de Educação deverá:

I - priorizar a participação da comunidade escolar, garantindo a representatividade dos diferentes segmentos que a integram;

II - elaborar o Projeto para um período pluri-anual, tendo como referência a Proposta Pedagógica "Escola de Cidadania".

§ 4º: O Plano de Ação Anual da Unidade de Educação é um documento elaborado no final ou no início de cada ano civil, contendo as metas e as estratégias organizativas para implementação do trabalho pedagógico do ano a que se refere, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade e com a Proposta Pedagógica "Escola de Cidadania".

§ 5º: O Plano de Trabalho do Ciclo é o documento que expressa o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em cada Ciclo, registrando a análise da realidade, os objetivos a serem atingidos no processo de construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais e as formas de mediação didática, em consonância com a Proposta Pedagógica "Escola de Cidadania".

Art. 22: O Conselho de Avaliação e Planejamento (CAP-UE) será composto pelos integrantes do Conselho Escola-Comunidade (CEC), da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) e das Equipes de Referência de cada Ciclo.

§ 1º: Caberá à Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), sob a Presidência do Diretor da Unidade de Educação, a coordenação do Conselho de Avaliação e Planejamento (CAP-UE).

§ 2º: O Conselho de Avaliação e Planejamento (CAP-UE) reunirá-se no decorrer do Período Letivo, em datas a serem definidas pelo Calendário da Unidade de Educação, sem prejuízo das reuniões semanais de avaliação e planejamento.

Art. 23: As reuniões semanais de avaliação e planejamento, sessões ordinárias do CAP-UE, constituem-se em espaço/tempo de afirmação da avaliação como processo contínuo, tendo como foco a elaboração, a implementação e o acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico, do Plano de Ação Anual e do Plano de Trabalho de cada Ciclo, bem como a formação continuada dos profissionais da Unidade de Educação.

§ 1º: O horário reservado às reuniões semanais de avaliação e planejamento destina-se a todos os profissionais das Equipes de Referência dos Ciclos e de Articulação Pedagógica, sendo considerados como de frequência obrigatória, inclusive para os professores do 3º e do 4º ciclos que não atuam em sala de aula no dia das reuniões, e devendo a ausência do profissional ser computada como falta ao serviço, naquele horário.

§ 2º: O Professor com duas matrículas ou lotado em regime de 40 horas ou, ainda, em regime de dupla regência, com exercício na mesma Unidade de Educação, ou em outra, deverá freqüentar as reuniões de avaliação e planejamento, em todas as unidades e turnos em que atue.

Art. 24: No processo de organização de seus currículos, as Unidades de Educação deverão tomar como referência a Proposta Pedagógica "Escola de Cidadania", em especial os princípios e os eixos de estudo e pesquisa que a fundamentam.

Parágrafo Único: As diretrizes curriculares e didáticas que integram a Proposta Pedagógica "Escola de Cidadania" serão objeto de Portaria específica, que fixará os princípios e os eixos de estudo e pesquisa que fundamentam o currículo, os objetivos gerais por ciclo e as orientações didáticas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Art. 25: A avaliação é processo permanente implementado ao longo do desenvolvimento das atividades pedagógicas empreendidas pela Unidade de Educação, em seus diversos momentos, para subsidiar as ações de ensino e de aprendizagem, considerando a necessidade de utilização de procedimentos e instrumentos diversificados que favoreçam a interpretação qualitativa do percurso e a evolução de cada aluno.

Parágrafo Único: A orientação do processo avaliativo é de responsabilidade da Equipe de Referência do Ciclo, que deverá observar as necessidades individuais e coletivas dos alunos e de seus Grupos de Referência, articulando ações processuais que favoreçam a construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais, de modo a evitar e/ou sanar situações de dificuldade ou de inadaptação vividas pelos sujeitos desse processo.

Art. 26: O Registro da Avaliação do aluno será organizado de duas formas:

I - Ao longo do processo, por meio de:

- a) anotações pessoais;
- b) montagem de portfólios;
- c) exercícios avaliativos;
- d) trabalhos em grupo;
- e) pesquisas;
- f) seminários;
- g) fichas de avaliação e auto-avaliação do aluno;
- h) fichário que acompanhe o aluno;
- i) diários reflexivos do trabalho docente ou qualquer outro instrumento cumulativo de informações que subsidiem a elaboração do Relatório Avaliativo.

II - Em forma de Relatório Avaliativo do aluno, na seguinte periodicidade:

- a) semestral para a Educação Infantil;
- b) anual para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Art. 27: O Relatório Avaliativo do aluno, cujo modelo será disponibilizado pela FME, deverá registrar:

- I - os objetivos alcançados naquele período letivo, com observações acerca do processo em que se deu a construção desses objetivos;
- II - os objetivos não alcançados naquele período letivo, com observações acerca das circunstâncias em que não se deu a construção desses objetivos;
- III - os procedimentos adotados pelo Professor do Grupo de Referência do aluno e pela Equipe de Referência do Ciclo para a superação dos entraves observados no decorrer do processo, bem como aqueles adotados para potencializar os interesses e as capacidades manifestadas pelo aluno.

§ 1º: Cabe ao Professor do Grupo de Referência a elaboração do Relatório Avaliativo de cada aluno, que será submetido à apreciação da Equipe de Referência do Ciclo.

§ 2º: O Relatório Avaliativo subsidiará o planejamento de ações de desenvolvimento da aprendizagem, devendo ser mantido atualizado e disponível.

§ 3º: Os registros avaliativos construídos ao longo do processo e o Relatório Avaliativo servirão de base para a emissão de documentos oficiais, em caso de transferência do aluno para outra unidade escolar, no decorrer do Ciclo.

§ 4º: Os Relatórios Avaliativos devem fazer parte da pasta do aluno e, em situação de transferência, a sua última versão seguirá em anexo à documentação encaminhada, ficando uma cópia no arquivo da Unidade de Educação.

§ 5º: No que se refere ao Ciclo Infantil:

- a) os registros avaliativos construídos ao longo do processo e os Relatórios Avaliativos servirão de base para acompanhamento do desenvolvimento global do aluno no decorrer do Ciclo Infantil e como subsídio para a sua inserção no 1º Ciclo do Ensino Fundamental;
- b) a avaliação na Educação Infantil não terá caráter classificatório nem de promoção ao Ensino Fundamental, mesmo nos casos de alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 6º: No que se refere ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, os registros avaliativos construídos ao longo do processo e os Relatórios Avaliativos servirão de base para o acompanhamento do desenvolvimento global do aluno em cada Ciclo e como subsídio para a sua inserção no Ciclo subsequente.

Art. 28: A Unidade de Educação deverá constituir um Conselho de Avaliação e Planejamento para cada Ciclo (CAP-CI), que coordenará o processo de avaliação e planejamento no âmbito do Ciclo.

§ 1º: O Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) é uma instância de reflexão e de deliberação, que tem por finalidade levantar dados significativos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, com vistas à reorientação do trabalho pedagógico.

§ 2º: O Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) será composto pelos integrantes do Conselho Escola-Comunidade (CEC), da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), da Equipe de Referência do Ciclo e da representação de alunos do Ciclo.

§ 3º: Caberá à Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), sob a Presidência da Direção da Unidade de Educação, a coordenação do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI).

§ 4º: Os dados revelados no decorrer do processo avaliativo de cada Grupo de Referência de um determinado Ciclo constituir-se-ão em objeto de análise e deliberação do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI), a reunir-se em três sessões anuais para o Ciclo Infantil, para os quatro Ciclos do Ensino

Fundamental e para os quatro Ciclos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

§ 5º: Caberá ao Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) a indicação sobre o planejamento e a realização de atividades pedagógicas diferenciadas para atender os alunos que, ao longo do Ciclo, se distanciarem do percurso de aprendizagem do seu Grupo de Referência, observados os objetivos do Ciclo.

§ 6º: As atividades pedagógicas diferenciadas poderão ser desenvolvidas individualmente ou coletivamente, no próprio Grupo de Referência ou em Reagrupamentos.

§ 7º: As deliberações do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) sobre a promoção do aluno para o Ciclo subsequente ou sobre a sua permanência no Ciclo em que se encontra por um período adicional deverão ser homologadas pelo Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAP-UE).

Capítulo IV Da Educação Especial

Art. 29: A Educação Especial se dá na perspectiva da inclusão, observada a legislação vigente sobre a questão, considerando-se aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) aquele que apresenta, em caráter permanente ou temporário, deficiência física, sensorial ou mental, síndromes ou altas habilidades.

§ 1º: Será considerado como aluno com NEE aquele que apresentar, no ato de matrícula, declaração da família ou, posteriormente, da Equipe de Referência do Ciclo, após avaliação realizada pela Equipe de Referência da FME, requerendo-se, sempre que necessário, a confirmação clínica da especificidade apontada.

§ 2º: Enquanto ocorre a investigação clínica, a Equipe de Referência da FME orientará as Equipes de Referência das Unidades de Educação sobre o planejamento e a realização de atividades pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do aluno com NEE.

§ 3º: A falta de diagnóstico clínico definitivo não impedirá a definição dos encaminhamentos pedagógicos a serem realizados pelas Equipes de Referência das Unidades de Educação, sob a orientação e em diálogo com a Equipe de Referência da FME.

§ 4º: O aluno com NEE deverá participar dos Reagrupamentos, observadas e respeitadas as suas características e as diferenças que manifestam.

§ 5º: O aluno com NEE poderá ser acompanhado, em suas atividades cotidianas, por um Professor de Apoio, mediante parecer da Equipe de Referência da FME, ouvida a Coordenação de Educação Especial.

§ 6º: O aluno com NEE poderá ser atendido em Sala de Recursos, com base em parecer da Equipe de Referência da FME, ouvida a Coordenação de Educação Especial, prevendo-se, neste caso, a mediação pedagógica de um Professor de Sala de Recursos, observados os seguintes aspectos:

I - O atendimento ao aluno com NEE na Sala de Recursos será desenvolvido na Unidade de Educação, em espaço adequado, a partir de atividades que promovam e favoreçam a aprendizagem, bem como a inclusão desse aluno no ambiente escolar como um todo;

II - O Professor de Sala de Recursos integrará as Equipes de Referência dos Ciclos, mas não será Professor de nenhum Grupo de Referência dos Ciclos, podendo coordenar atividades de Reagrupamento na Sala de Recursos.

§ 7º: A Terminalidade Específica para alunos com NEE será objeto de Portaria específica, que fixará os critérios e os procedimentos a serem adotados, conforme o caso.

Art. 30: Se no processo de formação de um determinado Grupo de Referência, a modulação exceder o previsto no

Artigo 9º desta Portaria em razão da presença de alunos com NEE, esse Grupo de Referência poderá contar com um Professor de Apoio, mediante parecer da Equipe de Referência da FME, ouvida a Coordenação de Educação Especial.

Capítulo V Da Matrícula

Art. 31: O ingresso do aluno em uma Unidade de Educação ocorrerá por meio de:

- I - matrícula inicial;
- II - matrícula renovada;
- III - matrícula por transferência.

§ 1º: Matrícula inicial é a que se dá em qualquer Ciclo, desde que se trate da primeira matrícula na vida escolar do educando/a.

§ 2º: Também se constitui como matrícula inicial aquela prevista no Artigo 24, inciso II, alínea C, da LDB nº 9.394/96.

§ 3º: Matrícula renovada é a que se dá em qualquer Ciclo, caracterizando uma das seguintes situações.

- I - Quando o aluno cursou, na mesma Unidade de Educação, Período Letivo imediatamente anterior.
- II - Quando o aluno retoma os estudos, na mesma Unidade de Educação, após período de interrupção.

§ 4º: Matrícula por transferência é aquela pela qual o aluno, ao se desvincular de uma Unidade de Educação da própria Rede ou de outro Sistema de Ensino, do País ou do Exterior, vincula-se imediatamente a outra unidade congênera, para prosseguimento dos seus estudos, mediante apresentação de histórico escolar.

§ 5º: As matrículas inicial e renovada ocorrerão de acordo com o calendário definido pela FME, desde que existam vagas nas Unidades de Educação, observado o disposto na legislação vigente.

§ 6º: A matrícula por meio de transferência aplica-se ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, através da inserção do aluno em um determinado Ciclo, agrupando-o em um Grupo de Referência, em conformidade com a Proposta Pedagógica "Escola de Cidadania" e com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade de Educação, após análise das informações constantes no histórico escolar.

§ 7º: No Ensino Fundamental, a matrícula de aluno cuja idade não corresponda à faixa etária do Ciclo poderá ser realizada por meio de processo de Classificação ou Reclassificação, após avaliação da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), referendada pela Equipe de Referência da FME, com base em critérios que levem em conta o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo do aluno.

Art. 32: Entende-se por Classificação o processo de agrupamento do aluno no Ciclo compatível com a sua idade, experiência e desempenho, mediante as seguintes condições:

- I - por promoção, para alunos que cursaram o Ciclo anterior com aproveitamento na própria Unidade de Educação;
- II - por transferência, para alunos procedentes de outras Unidades de Educação da própria Rede ou de outro Sistema de Ensino, do País ou do Exterior, consideradas as informações constantes em seu histórico escolar;
- III - independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), que agrupará o aluno no Ciclo adequado, levando em conta exclusivamente o critério etário, no caso da Educação Infantil; predominantemente o critério etário, no caso do Ensino Fundamental; e o critério cognitivo e sócio-afetivo, no caso da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

§ 1º: Fica vedada a realização de avaliação para fins de Classificação ao longo da Educação Infantil e para efeito de ingresso no 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

§ 2º: O processo de Classificação deverá ocorrer durante os primeiros trinta dias cursados pelo aluno, arquivando-se obrigatoriamente na sua pasta o parecer avaliativo elaborado pela Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) e o Termo de Classificação.

Art. 33: Entende-se por Reclassificação o processo pelo qual um aluno classificado para um determinado Ciclo é agrupado em outro Ciclo, após avaliação realizada pela Equipe de Articulação Pedagógica, com base nas diretrizes curriculares e didáticas da Proposta Pedagógica "Escola de Cidadania".

§ 1º: O processo de Reclassificação de alunos no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens, Adultos e Idosos poderá abranger:

- I - o aluno regularmente matriculado na Unidade de Educação, que, findo o último Período Letivo do Ciclo, não alcançou o percentual mínimo de 75% de frequência durante todo o Ciclo, mas cuja avaliação recomende a sua promoção ao Ciclo subsequente;
- II - o aluno regularmente matriculado na Unidade de Educação, cuja avaliação recomende, a qualquer tempo, a sua promoção ao Ciclo subsequente;
- III - o aluno transferido de outra Unidade de Educação da própria Rede ou de outro Sistema de Ensino do País ou do Exterior.

§ 2º: O processo de Reclassificação deverá ocorrer durante os primeiros trinta dias cursados pelo aluno, arquivando-se obrigatoriamente na sua pasta o parecer avaliativo elaborado pela Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) e o Termo de Reclassificação.

§ 3º: No caso de Reclassificação previsto no inciso II do parágrafo 1º, o processo será realizado tão logo a Equipe de Referência do Ciclo confirme a ocorrência dessa situação.

Art. 34: No período de matrícula, o aluno que ultrapassar a idade de 15 anos poderá ser encaminhado para Grupo de Referência da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, após avaliação da Equipe de Referência do Ciclo, referendada pela FME, com base em critérios que levem em conta o seu desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo, com a expressa anuência dos responsáveis.

Capítulo VI Das Disposições Finais

Art. 35: A FME elaborará o Calendário Escolar para cada Período Letivo, sendo permitida às Unidades de Educação efetuar as adequações necessárias ao seu Projeto Político-Pedagógico, desde que considerem o que se segue:

- I - obrigatoriedade do cumprimento do Período Letivo estabelecido no Parágrafo 3º do Artigo 1º desta Portaria;
- II - imutabilidade das datas de início do Período Letivo e de recesso escolar;
- III - cômputo do dia letivo somente para programação escolar com frequência exigível do aluno e efetiva orientação do professor;
- IV - previsão de reuniões do Conselho de Avaliação e Planejamento (CAP-UE) e do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI);
- V - previsão do calendário de Formação Continuada, de acordo com o quantitativo de sessões definido no Calendário da FME;
- VI - apresentação das adequações feitas pela Unidade de Educação para aprovação prévia pela FME.

Art. 36: A apuração, o registro e o controle de frequência dos alunos são obrigatórios e de responsabilidade das Unidades de Educação, observado o disposto na legislação vigente.

§ 1º: A Educação Infantil é presencial, sendo amplamente recomendável a frequência cotidiana do aluno.

§ 2º: O Ensino Fundamental e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos são presenciais e de frequência obrigatória, sendo exigido, por Lei, o alcance mínimo de 75% de presença em cada Ciclo, apurada diariamente e computada ao final de cada Ciclo.

§ 3º: O registro de frequência será organizado, levando-se em consideração o Agrupamento do aluno, ainda que ele integre grupos diferenciados durante o Ciclo em razão dos processos de Reagrupamento.

Art. 37: O horário de funcionamento das Unidades Municipais de Educação para o corpo discente será o seguinte:

I – Educação Infantil de horário parcial:

I-turno da manhã: das 08h00 às 12h00

II-turno da tarde: das 13h00 às 17h00

II – Educação Infantil de horário integral: das 08h00 às 17h00

III - 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental:

1) turno da manhã: das 07h30 às 12h00

2) turno da tarde: das 13h00 às 17h30

IV - 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental:

1) turno da manhã: das 07h10 às 12h00

2) turno da tarde: das 13h00 às 17h50

V – 1º, 2º, 3º e 4º Ciclos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: das 18h00 às 22h00.

§ 1º: Haverá, em cada turno, um tempo de 20 minutos reservado à alimentação do aluno, em horário a ser estabelecido, de acordo com critérios fixados pela Equipe de Articulação Pedagógica da Unidade de Educação (EAP);

§ 2º: Na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, as aulas terão início às 18h20, ficando reservado para o jantar o horário das 18h às 18h20;

§ 3º: Às quartas-feiras, em função do horário das reuniões de avaliação e planejamento, as aulas se encerrarão mais cedo para os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, conforme o que se segue:

a) Educação Infantil de horário parcial:

1) turno da manhã: 10h00

2) turno da tarde: 15h30

b) Educação Infantil de horário integral: 15:00 h

c) 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental:

1) turno da manhã: 10h00

2) turno da tarde: 15h30

d) 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental:

1) turno da manhã: 10h10

2) turno da tarde: 16h00

§ 4º: Caberá às Unidades de Educação que oferecem Educação de Jovens, Adultos e Idosos definir o horário de entrada e de saída às quartas-feiras, fazendo a devida adequação com o horário da reunião semanal de avaliação e planejamento.

Art. 38: A reunião semanal de avaliação e planejamento terá duração de 2 (duas) horas e ocorrerá, obrigatoriamente, em todas as Unidades de Educação, às quartas-feiras, conforme o que se segue:

I – Educação Infantil de horário parcial:

1) turno da manhã: das 10h00 às 12h00

2) turno da tarde: das 15h30 às 17h30

II – Educação Infantil de horário integral: das 15h00 às 17h00

III - 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental:

I-turno da manhã: das 10h00 às 12h00

II-turno da tarde: das 15h30 às 17h30

IV - 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental:

1) turno da manhã: das 10h10 às 12h10

2) turno da tarde: das 16h00 às 18h00

V - 1º, 2º, 3º e 4º Ciclos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: das 18h00 às 20h00 ou das 20h00 às 22h00.

Art. 39: A presente Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, admitindo-se, no ano de 2008, a sua aplicação, em caráter experimental, ao trabalho realizado nos 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. (PORTARIA FME nº 125/2008).

O Diário Oficial aqui publicado é meramente informativo. A condição de documento oficial deve ser considerada apenas pela publicação realizada pelo jornal A Tribuna de Niterói.

Anexo IV – Portaria 132/08

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Atos do Presidente

O Presidente da Fundação Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais e considerando:

- a) o disposto na legislação, notadamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, e nos diplomas legais em vigor no Município de Niterói, em especial a Portaria FME nº 125/08, que institui a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”;
- b) a necessidade permanente de aprimorar, reorganizar e qualificar a Rede Municipal de Educação de Niterói, com vistas ao sucesso escolar dos alunos e ao aperfeiçoamento das condições de trabalho e de formação dos profissionais da educação;
- c) o amplo e aprofundado diálogo construído com a Rede Municipal de Educação de Niterói sobre a construção da Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”, notadamente no último triênio,

RESOLVE:

Art. 1º: A presente Portaria institui as Diretrizes Curriculares e Didáticas para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, que integram a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”, a serem observadas na elaboração e na implementação do Projeto Político-Pedagógico e no trabalho pedagógico cotidiano desenvolvido em cada Unidade de Educação da Rede Municipal de Niterói.

Parágrafo Único: As Diretrizes Curriculares e Didáticas estabelecem um conjunto de princípios e objetivos que norteiam a organização curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Art. 2º: Estas Diretrizes se fundamentam no princípio de que todos os sujeitos são construtores de valores, de conhecimentos e de práticas sociais.

§ 1º: O processo de construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais é mediado pela reflexão, pela intervenção na realidade e pela indissociabilidade entre teoria e prática.

§ 2º: A construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais será desenvolvida com base na autonomia, na liberdade de expressão, no respeito à diversidade, na dialogicidade e na pluralidade, com vistas ao exercício pleno da criticidade e do respeito à ordem democrática, observando-se também os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos.

Art. 3º: As Unidades de Educação da Rede Municipal de Niterói, quando do planejamento do seu trabalho pedagógico, deverão considerar os seguintes princípios:

- I. A construção da leitura crítica do mundo;
- II. O incentivo à curiosidade epistemológica;
- III. A problematização da realidade;
- IV. A busca de soluções para os problemas formulados;
- V. A integração entre os sujeitos no processo de construção do conhecimento;
- VI. O diálogo com a realidade local;
- VII. A articulação entre os diversos saberes;
- VIII. A intervenção na realidade, visando o bem comum;
- IX. A superação de qualquer tipo de preconceito ou forma de discriminação;
- X. A responsabilidade sócio-ambiental e o respeito à biodiversidade.

Art. 4º: O currículo das Unidades de Educação da Rede Municipal de Niterói será organizado a partir de três Eixos de Estudo e Pesquisa:

- I - Linguagem, Identidade e Autonomia;
- II - Tempo, Espaço e Cidadania;
- III – Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável.

Art. 5º: No Eixo Linguagem, Identidade e Autonomia serão priorizadas a leitura e a escrita, a articulação do verbal com o não-verbal, a valorização das diversas linguagens e expressões, a problematização das relações sociais e culturais e as competências comunicativas e discursivas que envolvem o processo de construção da identidade e da participação cidadã.

Art. 6º: No Eixo Tempo, Espaço e Cidadania serão priorizadas questões relativas ao espaço e ao tempo, sob os aspectos econômico, político e sócio-cultural; a análise das circunstâncias e das consequências das ações humanas; a análise dos processos sociais ao longo da história e seus desdobramentos nas sociedades atuais; ao respeito à diversidade nas relações e nas práticas sociais, apontando-se para um projeto de sociedade democrática.

Art. 7º: No Eixo Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável serão priorizados a valorização dos saberes científicos e suas relações com os outros saberes; a responsabilidade sócioambiental e o desenvolvimento sustentável; a construção do raciocínio lógico-matemático; e a elaboração, a apropriação e o uso das tecnologias pelos sujeitos e sociedades, a serviço da transformação social e da elevação da qualidade de vida das pessoas.

Art. 8º: Cada Eixo terá Objetivos Gerais, que se desdobrarão em

Objetivos Específicos a serem elaborados pela Unidade de Educação, de acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico e em consonância com a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”.

Art. 9º: Em todos os Eixos serão abordados temas ligados ao mundo do trabalho, à autonomia, à cidadania, à questão de gênero, à sexualidade e à diversidade de orientação sexual, aos direitos humanos, às relações étnico-raciais, à pluralidade cultural, à ética, à estética, ao meio-ambiente e à sua preservação, à saúde, à prevenção à dependência química e ao desenvolvimento socioeconômico e tecnológico sustentável.

§ 1º: Os temas mencionados no *caput* deste Artigo permearão o trabalho pedagógico cotidiano, colaborando para o desenvolvimento da autonomia do aluno; concorrendo para o aprofundamento da sua compreensão a respeito da realidade local e global em que está inserido; e subsidiando a sua intervenção sobre essa realidade.

§ 2º: Na Educação Infantil, o currículo será organizado a partir dos Eixos mencionados no artigo 4º, considerando o caráter transdisciplinar que rege esta etapa da Educação Básica.

§ 3º: No Ensino Fundamental e na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, o currículo será organizado a partir dos Eixos mencionados no Artigo 4º, por meio dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física, Geografia, História, Matemática e Ciências, considerando o caráter interdisciplinar que rege esta etapa e esta modalidade da Educação Básica, o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”.

§ 4º: O trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito de cada componente curricular deverá concorrer para o alcance dos objetivos de cada Eixo.

§ 5º: A Educação Religiosa, no âmbito da Rede Municipal de Educação de Niterói, observará o disposto na Lei nº 9.394/96.

Art. 10: Cada Eixo de Estudo e Pesquisa será orientado por um conjunto de objetivos, de acordo com a etapa ou modalidade de ensino e com o Ciclo, conforme se segue:

I - Eixo Linguagem, Identidade e Autonomia

1 - Educação Infantil

- a. Construir conhecimentos, práticas e valores sócio-culturais na interação com o outro e com o meio;
- b. Utilizar as múltiplas linguagens para expressar-se e organizar o pensamento e o conhecimento;
- c. Apropriar-se de práticas e usos da linguagem oral, da leitura e da escrita.

2 - Ensino Fundamental - 1º Ciclo

- a. Expressar-se oralmente em diferentes momentos, adequando a língua e a linguagem às diversas situações comunicativas;
- b. Compreender e utilizar o sistema da escrita em variadas situações;
- c. Desenvolver competências textuais, a expressão oral e a criatividade;
- d. Apropriar-se das diferentes linguagens como possibilidade de expressão, mobilizando diversos materiais, suportes e superfícies de leitura;
- e. Compreender e utilizar as múltiplas linguagens, inclusive a linguagem corporal, articulando-as com as suas experiências e com os diversos campos do conhecimento;
- f. Compreender a arte em suas diversas manifestações culturais como forma de representação do mundo.

3 - Ensino Fundamental - 2º Ciclo

- a. Compreender e utilizar a escrita, segundo as convenções da língua materna, em suas diferentes funções e em diferentes gêneros e tipos textuais;
- b. Utilizar os recursos expressivos da entonação, da segmentação do texto e da própria organização textual;
- c. Ler oralmente com fluência e expressividade;
- d. Compreender e interpretar diferentes gêneros discursivos; e. Perceber a arte como possibilidade de expressão, mobilizando diferentes materiais e suportes;
- f. Sistematizar o uso da linguagem matemática, favorecendo a apropriação de conhecimentos;
- g. Expressar-se por meio da linguagem corporal, articulando-a com os diversos campos do conhecimento.

4 - Ensino Fundamental - 3º Ciclo

- a. Construir e utilizar conhecimentos específicos de diversas linguagens, inclusive a corporal, e empregá-los como meio de ampliação e de ressignificação dos valores, dos conhecimentos e das práticas sociais;
- b. Utilizar-se das linguagens específicas das diferentes áreas de conhecimento, seus códigos e suas formas de organização na construção de valores, conhecimentos e práticas sociais;
- c. Apropriar-se e utilizar-se dos conhecimentos instrumentais da língua materna na compreensão e na produção de textos;
- d. Reconhecer as diferentes variações de expressão da língua como traço sociocultural de sua construção e de sua utilização;
- e. Compreender o papel das línguas nas sociedades como forma de organização, produção e expressão sociocultural;
- f. Utilizar-se dos conhecimentos de diferentes línguas como meio de inserção sociocultural;

- g. Compreender os aspectos sócio-históricos da linguagem.

5 - Ensino Fundamental - 4º Ciclo

- a. Construir e consolidar conhecimentos específicos de diversas linguagens e utilizá-los como meio de ampliação e ressignificação de valores, saberes e práticas sociais;
- b. Apropriar-se das linguagens específicas das diferentes áreas do conhecimento, seus códigos e suas formas de organização na construção de valores, saberes e práticas sociais;
- c. Empregar com autonomia os conhecimentos instrumentais da língua materna na compreensão e na produção de textos;
- d. Apropriar-se das diferentes variações de expressão da língua como traço sociocultural de sua construção e de sua utilização, relacionando-as com os conhecimentos teóricos e suas diversas aplicações;
- e. Compreender o papel das línguas nas sociedades como forma de organização, produção e expressão sociocultural;
- f. Utilizar-se dos conhecimentos de diferentes línguas como meio de inserção sociocultural;

6 - Educação de Jovens, Adultos e Idosos - 1º Ciclo

- a. Relacionar as experiências de leitura e de escrita vividas no seu cotidiano com o uso da língua em situações comunicativas formais;
- b. Compreender e utilizar o sistema de escrita em variadas situações;
- c. Desenvolver as competências textuais, a expressão oral, a criatividade e a articulação de raciocínios lógicos;
- d. Utilizar-se de diversos suportes de leitura, com vistas à ampliação da compreensão do mundo.

7 - Educação de Jovens, Adultos e Idosos - 2º Ciclo

- a. Compreender e utilizar a escrita em suas diferentes funções, gêneros e tipos textuais;
- b. Produzir textos, de acordo com as convenções da língua materna;
- c. Reconhecer o processo interativo como espaço de construção dos sentidos do texto;
- d. Identificar aspectos como organização, gênero, marcas textuais, referências, condições de produção, usos e funções;
- e. Observar e utilizar a língua em situações variadas, reconhecendo-a como marca identitária.

8 - Educação de Jovens, Adultos e Idosos - 3º Ciclo

- a. Construir conhecimentos específicos das diversas linguagens e utilizá-los como meio de ampliação e ressignificação de valores, saberes e práticas sociais;
- b. Utilizar-se das linguagens específicas de diferentes áreas do conhecimento, seus códigos e suas formas de organização na construção de valores, conhecimentos e práticas sociais;
- c. Identificar as diferentes variações de expressão da língua como traço sociocultural de sua construção e utilização, relacionando-as aos conhecimentos teóricos e suas aplicações;
- d. Reconhecer o processo interativo como espaço de construção dos sentidos do texto;
- e. Identificar nos diferentes textos aspectos como organização, gênero, marcas textuais, imagens, referências, condições de produção, usos e funções;
- f. Compreender o papel das línguas nas sociedades como forma de organização, produção e expressão sociocultural;
- g. Compreender a arte em suas diversas manifestações culturais como forma de representação do mundo.

9 - Educação de Jovens, Adultos e Idosos - 4º Ciclo

- a. Utilizar os conhecimentos de diferentes línguas como meio de inserção sociocultural;

b. Empregar as linguagens específicas de diferentes áreas do conhecimento, seus códigos e suas formas de organização na construção de valores, conhecimentos e práticas sociais;

c. Identificar as diferentes variações de expressão da língua como traço sociocultural de sua construção e utilização, relacionando-as com os conhecimentos teóricos e suas diversas aplicações;

d. Produzir textos, considerando aspectos como organização, gênero, marcas textuais, imagens, referências, condições de produção, usos e funções;

II - Eixo Tempo, Espaço e Cidadania

1 – Educação Infantil

a. Conviver com a diversidade, respeitando e valorizando as diferenças;

b. Desenvolver-se de forma saudável, apreendendo formas de cuidado consigo e com o outro;

c. Apreender formas de trabalhar de maneira coletiva, organizada e planejada, com crescente autonomia e responsabilidade sobre si, sobre o outro e sobre o ambiente.

2 - Ensino Fundamental - 1º Ciclo

a. Reconhecer-se como sujeito de direitos e do processo de construção de conhecimento, na interação com o outro e com o mundo;

b. Valorizar o trabalho e a convivência em grupo;

c. Reconhecer e respeitar a diversidade de espaços e culturas;

d. Construir noções de espaço e de tempo, a partir da materialidade vivida nas situações cotidianas;

e. Reconhecer o espaço geográfico onde vive, sua dimensão física e histórica;

f. Construir conceitos geométricos e espaciais, ampliando o seu olhar sobre o mundo;

g. Estabelecer relações entre presente e passado, a partir das suas vivências;

h. Reconhecer sua história de vida como parte da cultura.

3 - Ensino Fundamental - 2º Ciclo

a. Desenvolver noções da relação tempo-espaço, bem como as transformações ocorridas pela ação da humanidade ao longo da história;

b. Reconhecer e respeitar a diversidade cultural e sua complexidade;

c. Desenvolver e ampliar a noção de direitos e deveres;

d. Ampliar a noção de coletividade e suas implicações nas relações sociais cotidianas;

e. Conhecer o espaço geográfico onde vive, sua dimensão física, econômica, política, histórica e cultural;

f. Reconhecer e utilizar-se das diversas expressões artísticas, articulando-as com sua dimensão social;

g. Sistematizar conceitos geométricos e espaciais, ampliando seu olhar sobre o mundo.

4 - Ensino Fundamental - 3º Ciclo

a. Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças, conflitos e contradições sociais;

b. Identificar e compreender que o direito se estabelece através da disputa e da negociação entre os diferentes interesses e concepções de sociedade;

c. Compreender a necessidade de regras para a organização social;

d. Vivenciar processos democráticos de estabelecimento de regras coletivas;

e. Elaborar noções de espaço e tempo geográfico e político, identificando seu processo de organização e suas implicações na constituição dos sujeitos e grupos;

f. Refletir e identificar formas de intervenção na sociedade, visando torná-la mais justa, igualitária e fraterna.

5 - Ensino Fundamental - 4º Ciclo

a. Reconhecer, respeitar e valorizar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças, conflitos e contradições sociais;

b. Vivenciar a cidadania e a participação social e política, no exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais;

c. Elaborar formas de intervenção na comunidade, questionando a realidade, identificando problemas e possíveis soluções, visando tornar a convivência social mais justa, igualitária e fraterna;

d. Perceber, conhecer e refletir sobre a realidade local, suas características e os processos de transformações por que passa;

e. Compreender a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos sociais, culturais, políticos e tecnológicos, bem como suas dinâmicas e processos de interação.

6 – Educação de Jovens, Adultos e Idosos - 1º Ciclo

a. Reconhecer e interagir com a diversidade de espaços e culturas;

b. Construir noções de espaço e de tempo, a partir da materialidade vivida nas situações cotidianas;

c. Reconhecer diferentes espaços geográficos, sua dimensão física e histórica;

d. Estabelecer relações entre presente e passado, a partir das suas vivências e histórias;

e. Reconhecer as diferentes histórias de vida e de trabalho como construção sociocultural;

f. Construir conceitos geométricos e espaciais, relacionando-os à vida cotidiana e seus desafios.

7 - Educação de Jovens, Adultos e Idosos - 2º Ciclo

a. Reconhecer e interagir com a diversidade de espaços e culturas, sua dimensão física, econômica, política e histórica;

b. Construir noções de espaço e de tempo, a partir da materialidade vivida nas situações cotidianas, em que se desenvolve a ação humana e em que interagem os diversos atores sociais;

c. Reconhecer diferentes espaços geográficos, sua dimensão física e histórica, identificando as transformações provocadas pela ação da humanidade;

d. Reconhecer as diferentes histórias de vida e de trabalho como construção sociocultural, estabelecendo relações entre presente e passado;

e. Desenvolver e ampliar a noção de direitos e deveres e a noção de coletividade para fundamentar a noção de cidadania, bem como suas implicações nas relações sociais cotidianas;

f. Sistematizar conceitos geométricos e espaciais, ampliando o seu olhar sobre o mundo;

g. Reconhecer e utilizar as diversas expressões artísticas, articulando-as com sua dimensão social.

8 - Educação de Jovens, Adultos e Idosos - 3º Ciclo

a. Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças, conflitos e contradições sociais;

b. Reconhecer a existência de diferentes interesses e concepções de sociedade e as disputas socioculturais e políticas que estabelecem;

c. Identificar e compreender que o direito se estabelece através da disputa e da negociação entre as diferentes concepções de sociedade;

- d. Compreender a necessidade de regras para a organização social;
- e. Vivenciar processos democráticos de estabelecimento de regras coletivas;
- f. Elaborar noções de espaço e tempo geográfico e político, identificando processos de organização dos mesmos e suas implicações na constituição dos sujeitos e grupos, considerando as condições objetivas de vida e de trabalho;
- g. Identificar formas de intervenção na realidade, problemas e possíveis soluções, conhecendo formas e organizações que possibilitem modos de atuação, visando tornar a sociedade mais justa, igualitária e fraterna;
- h. Compreender, refletir e discutir questões relacionadas à autonomia e à identidade, na perspectiva das diferenças e das constituições culturais, étnicas, religiosas, econômicas, sociais, de gênero, de orientação sexual, bem como seus desdobramentos históricos.

9 - Educação de Jovens, Adultos e Idosos - 4º Ciclo

- a. Reconhecer, respeitar e valorizar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças, conflitos e contradições sociais;
- b. Vivenciar a participação social e política, no exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, com vistas ao aprofundamento da compreensão da realidade e ao fortalecimento da cidadania;
- c. Elaborar formas de intervenção na comunidade, questionando a realidade, identificando problemas e possíveis soluções, visando tornar a convivência social mais justa, igualitária e fraterna;
- d. Perceber, conhecer, refletir e dimensionar a realidade local, suas transformações e características;
- e. Compreender a espacialidade e a temporalidade de fenômenos sociais, culturais, políticos e tecnológicos, suas dinâmicas e interações;
- f. Compreender, refletir e discutir questões relacionadas à autonomia e à identidade, na perspectiva das diferenças e das constituições culturais, étnicas, religiosas, econômicas, sociais, de gênero, de orientação sexual, bem como seus desdobramentos históricos;
- g. Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

III - Eixo Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável

1 - Educação Infantil

- a. Construir conhecimentos sobre o ambiente social e natural;
- b. Apropriar-se das diferentes tecnologias da informação e da comunicação, a partir das atividades cotidianas.

2 - Ensino Fundamental - 1º Ciclo

- a. Conhecer a simbologia com a qual se representam a linguagem e o raciocínio matemáticos;
- b. Levantar, conferir e validar hipóteses, especialmente em atividades coletivas, a partir de diferentes situações-problema vividas no cotidiano;
- c. Conhecer e utilizar as tecnologias da informação e da comunicação na construção de valores, conhecimentos e práticas sociais;
- d. Conhecer fatos e características da dinâmica da natureza em diferentes ecossistemas e a ação da humanidade sobre o mundo natural;
- e. Compreender as ciências como processos de produção de conhecimento e como atividade humana.

3 - Ensino Fundamental - 2º Ciclo

- I-Levantar, conferir e validar hipóteses, especialmente em atividades individuais que desenvolvam a autonomia, a partir de diferentes situações-problema vividas no cotidiano;
- II-Utilizar conceitos e procedimentos matemáticos na resolução de situações-problema do cotidiano, comparando e analisando diferentes estratégias de solução;
- III-Conhecer e utilizar as ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação para a análise, a interpretação, a elaboração e a socialização de valores, conhecimentos e práticas sociais;
- IV-Identificar e compreender a dinâmica da natureza em diferentes ecossistemas, construindo valores comprometidos com a preservação da vida;
- V-Compreender as ciências como processos de produção de conhecimento e como atividade humana, apropriando-se de conceitos, idéias e métodos das diferentes áreas das ciências como ferramentas para aprofundar a compreensão do mundo e para solucionar problemas e desafios colocados pela realidade.

4 - Ensino Fundamental - 3º Ciclo

- I-Compreender as ciências como processos de produção de conhecimento e como uma atividade humana que se processa histórica, social, econômica, política e culturalmente;
- II-Problematicar e utilizar conceitos, idéias e métodos das diferentes áreas das ciências como ferramentas para aprofundar a compreensão do mundo e para solucionar problemas e desafios colocados pela realidade;
- III-Relacionar a produção de conhecimentos científicos e de tecnologias com as condições de vida do ser humano e com a preservação do planeta;
- IV-Apropriar-se com autonomia das ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação para a análise, a interpretação, a elaboração e a socialização de valores, conhecimentos e práticas sociais;
- V-Conhecer, interpretar e buscar possibilidades para a ação da humanidade no mundo natural, pautadas pela responsabilidade sócio-ambiental;

5 - Ensino Fundamental - 4º Ciclo

- a. Compreender as ciências como processos de produção de conhecimento e como uma atividade humana que se processa histórica, social, econômica, política e culturalmente;
- b. Estabelecer relações entre conceitos, idéias e métodos das diferentes áreas das ciências e utilizá-las como ferramentas para aprofundar a compreensão do mundo e para a solução de problemas e desafios colocados pela realidade;
- c. Relacionar a produção de conhecimentos científicos, de tecnologia e de inovação com as condições de vida do ser humano ao longo da história e na atualidade e com a preservação da vida e do planeta;
- d. Aprimorar-se no emprego de ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação para a análise, a interpretação, a elaboração e a socialização de valores, conhecimentos e práticas sociais;
- e. Aprofundar o conhecimento sobre a ação da humanidade no mundo natural, identificando alternativas para a sustentabilidade do planeta e para a preservação da vida.

6 - Educação de Jovens, Adultos e Idosos - 1º Ciclo

- a. Identificar a simbologia com a qual se representa a linguagem e o raciocínio matemáticos, relacionando-a com a experiência de vida e de trabalho;
- b. Estabelecer relações lógicas na resolução de situações-problema do seu cotidiano, levantando,

conferindo e validando hipóteses, individualmente e coletivamente;

c. Conhecer as tecnologias da informação e da comunicação na construção de valores, conhecimentos e práticas sociais, buscando, sempre que possível, relacioná-los com o mundo do trabalho;

d. Identificar fatos e características da dinâmica da natureza em diferentes ecossistemas e a ação da humanidade sobre o mundo natural, a partir das próprias vivências e conhecimentos;

e. Compreender a produção do conhecimento como atividade humana que se processa histórica, social, econômica, política e culturalmente;

7 – Educação de Jovens, Adultos e Idosos - 2º Ciclo

a. Estabelecer relações lógicas na resolução de situações problema do cotidiano, levantando, conferindo e validando hipóteses, individualmente ou coletivamente;

b. Utilizar conceitos e procedimentos matemáticos na resolução de situações-problema do cotidiano, comparando e analisando diferentes estratégias de solução e relacionando-as à sua experiência de vida e de trabalho;

c. Apropriar-se das ferramentas das tecnologias da informação

e da comunicação para a análise, a interpretação, a elaboração e a socialização de conhecimentos, práticas e valores, buscando, sempre que possível, relacioná-los com o mundo do trabalho;

d. Identificar e compreender a dinâmica da natureza em diferentes ecossistemas, a partir das próprias vivências e conhecimentos;

e. Conhecer e interpretar o mundo natural e cultural, buscando intervir para a sua transformação;

f. Compreender o processo de conhecimento como atividade humana construída histórica, social, econômica, política e culturalmente, relacionando-a com a vida prática e com o mundo do trabalho;

g. Conhecer e utilizar conceitos, idéias e métodos das diferentes áreas das ciências como ferramentas para aprofundar a compreensão da realidade.

8 – Educação de Jovens, Adultos e Idosos - 3º Ciclo

a. Problematizar o processo de produção do conhecimento como atividade humana, construída histórica, social, econômica, política e culturalmente, relacionando-as com a vida prática e com o mundo do trabalho;

b. Conhecer e utilizar conceitos, idéias e métodos das diferentes áreas do conhecimento como instrumento para aprofundar a compreensão da realidade e para solucionar problemas e desafios do mundo do trabalho;

c. Relacionar a produção de conhecimentos científicos e de tecnologia com as condições de vida do ser humano e os modos de produção;

d. Aprimorar-se na utilização autônoma de ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação para a análise, a interpretação, a elaboração e a socialização de valores, conhecimentos e práticas sociais, buscando relacioná-los com a vida cotidiana e com o mundo do trabalho;

e. Conhecer e interpretar a ação da humanidade sobre o mundo natural, tomando como referência a vida cotidiana e identificando alternativas de sustentabilidade e de preservação.

9 - Educação de Jovens, Adultos e Idosos - 4º Ciclo

a. Problematizar a produção do conhecimento, reconhecendo sua construção histórica, social, econômica, política e cultural.

b. Conhecer e estabelecer relações entre conceitos e métodos das diferentes áreas do conhecimento, utilizando-as como instrumento para aprofundar a

compreensão da realidade e para solucionar problemas e desafios da realidade e do mundo do trabalho;

c. Relacionar a produção de conhecimentos científicos e de tecnologia, com as condições de vida do ser humano e os modos de produção ao longo da história;

d. Utilizar as ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação para a análise, a interpretação, a elaboração e a socialização de valores, conhecimentos e práticas sociais, relacionando-os com a vida cotidiana e com o mundo do trabalho;

e. Conhecer, interpretar e buscar possibilidades da ação da humanidade sobre o mundo natural, pautadas pela preservação do planeta.

Art. 11: Os processos de mediação pedagógica e avaliação a serem desenvolvidos no cotidiano das Unidades de Educação deverão priorizar:

1. A construção coletiva do conhecimento, propiciando a cada sujeito a apropriação autônoma dos diferentes saberes;

2. A superação da fragmentação disciplinar e a articulação dos conhecimentos a partir de Eixos de Estudo e Pesquisa, Projetos de Trabalho, Complexos Temáticos, Temas Geradores, entre outras formas de organização curricular, de modo a colocar o aluno, com suas possibilidades e limites, no centro dos processos, buscando a construção de sua autonomia;

3. A problematização da realidade e dos conhecimentos, reconhecendo e valorizando o diálogo com o aluno, sua rede de relações, sua visão de mundo, as linguagens que expressa, suas possibilidades e potencialidades;

4. A mediação pedagógica organizada a partir do desenvolvimento de projetos, formulação e resolução de problemas, estudo de caso, iniciação à pesquisa e elaboração de sínteses significativas, entre outras formas de mediação pedagógica formuladas, implementadas e avaliadas coletivamente pelos profissionais da educação, em diálogo com as necessidades e possibilidades da comunidade escolar;

5. A prática pedagógica dialógica desenvolvida por meio de diversas e significativas atividades, que podem se valer do uso de tecnologias da informação e da comunicação e de estudos e pesquisas individuais ou em grupo, no âmbito dos Grupos de Referência ou nos processos de Reagrupamento.

Art. 12: A presente Portaria será revista, até 31 de janeiro de 2009, de modo a se adequar aos Referenciais Curriculares e Didáticos da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Parágrafo 1º: Os Referenciais Curriculares e Didáticos a que se refere o *caput* deste Artigo serão construídos de forma participativa pela comunidade escolar da Rede Municipal de Educação de Niterói, em especial pelos seus profissionais da educação.

Parágrafo 2º: Os Referenciais Curriculares e Didáticos detalharão a presente Portaria, oferecendo orientações curriculares e didáticas para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. **Art. 13:** Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

(PORTARIA FME nº 132/2008).

ANEXO V – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS²⁶

Entrevista concedida pelo Prof. Armando Arosa

Nízia – Como surgiu a idéia de fazer uma reformulação dos ciclos em Niterói?

Armando – Essa idéia já vinha sendo apontada pela rede quando a Felizberta começou a discutir o plano municipal de educação. A discussão do plano municipal de educação estava centrada basicamente na formatação da rede. E quando a Maria Selma, de São Paulo, veio pra dar assessoria à fundação, ela deslocou o eixo de discussão que era para a rede e ampliou isso pra toda a cidade. Mas o que a gente vinha discutindo desde 2002,/2003 era como funcionaria a rede. Como a rede estava funcionando no ciclo. E os documentos foram produzidos, de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de EJA e um documento chamado Conferências preliminares à Conferência Municipal de Educação. Nesses documentos, a gente via a necessidade de uma reformulação na organização dos ciclos na rede. Esse processo de reformulação que estava apontado foi consignado nos Treze Pontos, mas o que detonou em termos mais claros dentro da superintendência de ensino, foram as discussões que tivemos em uma reunião de pedagogos, que eu não sei se você estava, em que os pedagogos diziam: a gente tem que parar pra reformular.

Nízia – Eu me lembro dessa reunião, acho que foi em maio de 2005. E você dizia que nós estávamos com uma demanda e que a Fundação devia propor alguma coisa.

Armando – Isso. Exatamente. Então, eu falei: “Vamos parar de discutir e avançar para a apresentação de uma proposta. A gente não pode ficar só discutindo”. Então, a partir dessa reunião de pedagogos é que houve pra mim pessoalmente a clareza de que a gente tinha que fazer uma proposta e de que ela tinha que partir da discussão a respeito da proposta “Construindo a escola do nosso tempo” de 99 e em confronto com as ansiedades que apareciam nesses documentos que eu te falei. Então, a partir daí a gente forma duas comissões, uma para educação infantil e outra para o ensino fundamental, para produzir um documento preliminar.

Nízia – E vocês fizeram a partir desses documentos?

Armando – A primeira coisa foi analisar a proposta antiga e esses documentos e tentar encontrar um ponto de convergência. Isso dito dessa maneira parece que foi uma coisa linear, seqüencial. Na realidade o documento só começa a ser realmente escrito em julho de 2005. Eu chamei Leda e Giseli e começamos a escrever. E aí a gente foi buscando nos registros que tinham sido feitos nas discussões de ensino fundamental e educação infantil quais os elementos que precisavam entrar na discussão.

Nízia – Eu ouvi vocês falando algumas vezes que existia um reclame da própria rede para mudar a proposta para funcionar realmente em ciclo. Você acredita que a rede queria ser ciclada? Eu tenho dúvidas sobre isso.

Armando – Eu não sei se a rede. Quando a gente fala rede a gente generaliza uma coisa que é muito complexa. Mas os pedagogos apontavam, e alguns professores também, muitos

²⁶ As entrevistas estão em ordem alfabética em relação aos nomes dos entrevistados.

professores também. Eu não sei apontavam no sentido de dizer assim: O que a gente tá fazendo não é ciclo. Ou no sentido de “A gente realmente quer fazer ciclo”. Acho que a gente acreditou mais e se apropriou mais desta fala “Então vamos fazer ciclo de verdade” e tentou encontrar uma forma de organizar o que seria o ciclo de verdade. Só que isso também não foi fácil, porque a minha concepção pessoal era a de que era um ciclo só de nove anos de escolaridade. Que pudesse até ter por dentro algum tipo de diferenciação em termos curriculares, mas que configurasse uma continuidade do início ao fim do ensino fundamental. Então teríamos o ciclo infantil e o ciclo do ensino fundamental. Isso, obviamente, não passou. E aí houve uma segunda oferta de fazer três ciclos de três anos.

Nízia – E vocês foram também pesquisar como outras redes faziam?

Armando – Esse período foi sempre acompanhado de estudo das redes, principalmente de Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre.

Nízia – Vocês estudaram a partir de quê? De bibliografia? Vocês tiveram contato com os gestores?

Armando – Não porque hoje eles já não funcionam como foram pensados no início. Houve mudança de governo e de concepção. Porto Alegre tem algumas escolas que mantêm, Belo Horizonte parece que tem escolas que ainda não se engajaram no processo de ciclos. Enfim, houve mudanças. A gente partiu em cima da bibliografia básica: Krug; Elba Barreto; Mainardes; Perrenoud; Claudia Fernandes, que tinha feito já um trabalho por lá; Leila Nívea, que tinha feito um trabalho sobre Niterói também, Arroyo, Vygotsky... vários autores que trabalharam na perspectiva de uma avaliação diferente, de um currículo diferente. E aí vem Antônio Flávio Moreira, enfim.

Nízia – Esse estudo veio junto com esse processo de escrita?

Armando – Junto.

Nízia – Como vocês tentaram costurar a proposta internamente na FME?

Armando – Internamente a FME tinha uma estrutura também fragmentada dentro do pedagógico com várias coordenações temáticas, que não se falavam. Tinha um relatório da Prof.^a Lúcia Fortuna que eu encontrei quando cheguei e que foi o primeiro documento que eu li. Ela era uma consultora que, inclusive dizem, foi chamada para ser superintendente e não aceitou o cargo. Fez esse relatório dando conta de que havia uma fragmentação absurda a tal ponto, e ela dizia isso no relatório, que cada coordenação tinha um logotipo diferente. Pra você ver que nível de dispersão a gente tinha na administração. Então, entendido isso, o primeiro grande movimento foi colocar todo mundo junto nas reuniões da superintendência, que eram feitas mensalmente, e dizer: “A superintendência é uma coisa só. A tendência é a gente desfragmentar esse trabalho e se unir na busca de uma coisa comum que atenda à escola”. Isso dentro da superintendência significava tentar articular as coordenações. Por exemplo, a Coordenação de Educação e Saúde, recém constituída, a Coordenação de Informática Educativa, de Educação Especial, de Promoção da Leitura, tudo isso funciona tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. E dentro do ensino fundamental ainda tinha uma coordenação que cuida do 1º e 2º ciclos, outra de 3º e 4º e outra da EJA. Então você tinha várias coordenações fragmentadas. Tem que cuidar do ensino fundamental,

cuidar da educação infantil e cuidar da EJA. As outras coisas são agregadas a elas? Tem que partilhar. A gente começou a desenvolver uma reflexão de como seria isso na escola. Porque na escola, o que acontecia? Em um mês você recebia a visita de um membro da coordenação de educação especial, no outro mês vinha alguém de 3º e 4º ciclos, no outro de leitura. O trabalho era desarticulado. O grande desafio era estabelecer essa conexão entre o órgão central e as unidades e isso pra discutir o pedagógico. Pra discutir o pedagógico junto com o administrativo já que por dentro do pedagógico tinha o setor de gestão que tratava dessas coisas também administrativas. Então, o primeiro desafio foi tentar buscar uma integração entre esses setores e a discussão que virou mais ou menos central no início foi acabar com o professor da sala de leitura e com o professor da sala de informática.

Nízia – Essa foi a primeira discussão?

Armando – É. Porque uma das idéias da proposta é de que esses espaços sejam usados por todos. E, na medida em que internamente a gente tendia a não ter mais essas coordenações temáticas, não deveria ter na escola esses professores temáticos.

Nízia.- A idéia era inclusive terminar com as coordenações temáticas?

Armando – A minha proposta para Waldeck na constituição de um documento que ele estava formatando para mandar ao prefeito com vistas à nova organização da fundação, previa a extinção das coordenações temáticas.

Nízia – Ficariam apenas as Coordenações de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA?

Armando – Não, a única que permaneceria e, eu não sei ainda sob que forma, seria a Educação Especial porque tem a LDB que diz que tem que ter um setor que cuide da educação especial.

Nízia – Mas como ficaria?

Armando – Teria as equipes de referência. Como se compõem as equipes de referência hoje? Com pessoas de diferentes coordenações. Acaba com as coordenações e ficam equipes de referência e coordenadores de equipes de referência. Então você tem um coordenador que não é nem de educação especial, nem é de educação infantil, não. Ele é coordenador daquele grupo que cuida da escola como um todo, não cuida só das questões relativas à educação especial. Chegava a um requinte de ter gente que só cuidava de surdos, de ter gente que só cuidava de deficientes mentais. Então, é uma coisa completamente fragmentada. Completamente mecanizada. Não é flexibilizar a especialização, é dar noção do todo. O professor de informática é professor, o professor de sala de leitura é professor, o professor de educação infantil é professor.

Nízia – Essa questão do professor da sala de leitura e do professor da sala de informática era uma demanda que a rede também sinalizava?

Armando – De acabar com? Não, ao contrário. A rede queria que permanecesse. Você vê que o que foi criado para colocar no lugar do professor da sala de informática? Foi o técnico pra cuidar dos computadores. Mas coisa semelhante não foi feita pra cuidar dos livros. Por quê? Olha a que ponto chegou a especialização técnica: o professor pode mexer com o livro que

não requer nenhuma tecnologia. Mas na informática não, ele não pode mexer com a máquina. Veja a sutileza da coisa: o professor não é o técnico capaz de ter especialização a ponto de poder operar com a máquina que hoje qualquer menino que termina o ensino médio faz. Troca um chip, instala programa, desinstala programa. Qualquer menino que termina o ensino médio hoje, com um curso de dois meses faz esse serviço, tanto que para ocupar este cargo técnico é esse o grau de exigência que se faz. Então, vê a representação que o gestor faz e que escola faz da operação e da formação do professor.

Nízia – E por falar em professor, como você vê a figura do professor em meio a essa reformulação da proposta. Muitos professores reclamam que não têm infra-estrutura para trabalhar em ciclos, que não têm condição de trabalho e tal. O que vocês pensaram quando estavam reformulando a proposta?

Armando – Bom, a questão da infra-estrutura é parcialmente verdade e hoje cada vez mais, na minha visão pessimista, tende a piorar. Quando a gente pensa que podemos ter 12 grupos de referência, com 12 professores e mais 3 professores de referência do ciclo e se tem espaço de sala de leitura, sala de informática, quadra, sala de recursos, você vê que a relação entre a quantidade de aluno e professor diminui. Tinha cada vez menos alunos por professor e a possibilidade de se organizar as atividades fora dessa lógica que tem na aula o seu centro. Então, a estrutura da escola precisa ser melhorada, a estrutura em relação à quantidade de profissionais por aluno precisa ser melhorada e a gente apontava isso, a gente caminhava pra isso. Mas na hora de formatar o documento houve um retrocesso claro. O secretário não bancou a idéia de que a portaria deveria assegurar a quantidade mínima de 25% de professores a mais e não garantiu a relação de dois profissionais para cada grupo de educação infantil. Então, essa relação realmente é ainda na proposta uma coisa que não foi alcançada. Mas durante as negociações, esse grupo que tocou a discussão da proposta apontava até o último minuto que era preciso garantir que isso se desse em função da necessidade que o professor tem de trabalhar com grupos menores. Porque não dá pra pensar em educação organizada de forma coletiva, ou na construção de conhecimento organizada de forma coletiva com um grupo grande. O que você faz com um grupo grande é educação simultânea. É um falando pra 40. Agora, produzir atividades com pequenos grupos de 6, 8, 10 alunos não dá pra ser feito em um grupo de 40. Se você tem um grupo com 24, você forma 3 grupos de 8, você consegue assessorar, dentro de uma sala de aula compatível. Dá pra você fazer atividade diversificada. Com a presença de mais um professor ou mesmo sendo apenas um professor, até 20, 25 alunos você consegue fazer. Agora com trinta ou mais alunos já fica difícil. E na proposta surge também no último momento a idéia de que isso pode ser extrapolado em função da falta de vagas em relação à demanda. Ora isso quer dizer – não precisa construir escola.

Nízia. E o que eu acho curioso é que a rede não gritou contra isso

Armando – A rede não percebeu isso. A rede não percebeu isso. Também não percebeu que a preposição “até” não garante a presença do professor a mais, na expressão “Terá até 25% a mais de profissionais”.

Nízia – E quando isso chegou à escola, já foi em forma de portaria?

Armando – Estava em forma de portaria. Por quê? Depois de toda uma discussão feita, depois da portaria ter sido entregue para ser formatada isso foi mudado. Foi aprovado o documento,

mudando o documento. E durante o processo de elaboração do documento, houve uma intensa investida dessa equipe da superintendência no sentido de mostrar ao secretário que tinha que garantir, mas acabou prevalecendo...

Nízia – Mas com que argumento?

Armando – O argumento era administrativo, de cunho gerencial. Ele disse “eu tenho que compatibilizar receita e despesa, não posso criar despesa para além da receita”. Ora, evidentemente, é um argumento frágil. E o que era usado também pra conter o déficit salarial é a idéia de que a lei de responsabilidade fiscal pudesse não ser cumprida, se houvesse um aumento maior ou uma quantidade de professores maior por cada escola. Evidentemente isso não corresponde à realidade. O aumento na folha de pagamento no global não chega a provocar esse impacto que implique a transgressão da lei.

Nízia – Também tem a crítica que o SEPE faz sobre a legislação orçamentária não estar sendo cumprida, não é?

Armando – Em termos legais ela é cumprida. Em termos éticos, ético-políticos é que ela pode ser questionada. O que diz a legislação? Que 25% das receitas vinculadas têm que estar disponíveis, tem que estar sendo utilizadas na rubrica educação. Bom, essa rubrica educação pode ser obras, pode ser demanda de pessoal, pode ser investimentos em equipamentos, etc. O que acontece em Niterói é que parte desses recursos vai para a CLIN e para a EMUSA.

Nízia – Isso é legal?

Armando – É legal, porque em princípio esse repasse de verba significa que essas empresas estão prestando serviços à educação. O que a CLIN faz? Manda um pessoal que trabalha como prestador de serviços nas escolas, para o setor de limpeza, manutenção. E a EMUSA faz as obras necessárias para a educação, reformas, construção de escolas...

Nízia – Quando vocês propuseram professores a mais por ciclo, há outro aspecto que tem suscitado polêmica que é o fato de alguns professores sentirem que isso implica uma perda de autonomia e um controle maior do coletivo sobre o trabalho de cada um. Como vocês pensaram essa proposta de trabalho coletivo? Como uma forma de controle?

Armando – Evidentemente é um controle. Só que é um controle social. E um controle de todos por todos. Na medida em que as coisas são planejadas, decididas e implementadas no coletivo, os resultados aparecem para o coletivo e os problemas surgem para o coletivo e precisam ser resolvidos pelo coletivo. Aí a questão da autonomia se confunde com a anomia. Na medida em que a minha absoluta autonomia é ferida e eu passo a ter que dar conta daquilo que eu faço, eu também passo a ter que cobrar do outro aquilo que o outro faz. Isso é uma dialética que na nossa cultura não é muito compreendida, né? E aí essa anomia que eu chamo, que não é uma anomia técnica, mas sob o ponto de vista de que, na medida em que eu trabalho sozinho pra mim e eu faço o que eu quero, qual é a minha identidade profissional? Qual é a relação que eu estabeleço com esse grupo, na medida em que eu não me identifico com ele nas questões que movem o trabalho. Se eu trabalho isoladamente eu contribuo para descaracterizar aquele grupo.

Nízia – E a idéia do professor a mais era mexer um pouco com isso?

Armando – A idéia do professor a mais era de primeiro quebrar com a lógica de que pra cada grupo existe um professor que é titular. Todos os professores são professores de todos os alunos do ciclo. Só que pra efeito de referência para os alunos e pra efeito de acompanhamento do trabalho, tem um professor de referência para cada grupo. Mas, em princípio, todos os professores têm como objetivo a construção do conhecimento por parte de todos os alunos daquele ciclo. E aí entra em conflito com a idéia de especialização flexível de novo. Não é que o professor que é professor de referência também tenha que ser professor de informática, de sala de leitura. Não. Eu tenho esses professores especialistas porque foi construído historicamente assim. Mas se eu considerar a educação como um processo mais amplo, ensinar a operar com a tecnologia faz parte do meu trabalho, ensinar a operar com livros e usar o equipamento da sala de leitura faz parte do meu trabalho. Como a arte e a educação física se constituem ainda como componentes curriculares organizados em disciplinas e pra eles têm professores com titulação para ocupar o cargo, esses componentes são dados por professores específicos. É uma dicotomia que vive ainda o ensino fundamental, essa convivência de professores de turmas com professores de disciplina.

Nízia – A gente começa a ver no primeiro segmento alguns professores se especializando. Existem professores que só dão Português e Estudos Sociais, outros só dão Matemática e Ciências.

Armando – Sim. Tem professores que pensam o reagrupamento ainda nessa lógica. Por exemplo, no reagrupamento um trabalha com Estudos Sociais e outro com Português. Essa evidentemente não é a proposta do reagrupamento. E nem é a proposta do reagrupamento a idéia de contrapor à aula períodos alternativos de atividades ditas extracurriculares. E muito menos ainda, a idéia de que reagrupamentos são momentos de atividades compensatórios como recuperação paralela, reorientação da aprendizagem, aceleração. Não.

Nízia – Então é uma nova forma de lidar com o conhecimento e o processo ensino-aprendizagem?

Armando – É. É uma outra relação com a organização curricular. Veja, se eu tenho a aula e tenho depois o reagrupamento, o centro é a aula. De quê? De Português, de Matemática etc. No reagrupamento eu faço outra coisa que não é isso.

Nízia – Você considera, então, que a aula está inspirada naquela concepção bancária de que o professor dá a aula e o aluno recebe?

Armando – Isso. Ao ponto de alguns professores dizerem “eu não vou liberar meu aluno pro reagrupamento porque senão ele vai perder matéria”. A mesma coisa acontece com os projetos especiais. Os projetos especiais foram uma luta do primeiro ao último dia de gestão. Não pode ser uma coisa fora da escola, com pessoas que são contratadas temporariamente pra fazer coisas que não são centrais. Porque dessa forma os projetos especiais passam a ser atividades que não são atividades fim do processo pedagógico.

Nízia – Dê um exemplo.

Armando – Capoeira. O professor vem da rua e dá capoeira. Qual é a relação que a capoeira tem com o currículo? Muita. Mas se ela é feita de forma desarticulada do projeto pedagógico, ela não é curricular. Ela é extracurricular entre aspas.

Nízia – Mas qual seria a forma de incluir a capoeira no currículo?

Armando – Dentro de um projeto, por exemplo, sobre a constituição cultural da comunidade. Ali dentro eu vejo qual é a população afro-descendente, quais são as relações que se estabelecem com a questão da etnia, da raça, da cultura, e aí eu posso ter, na prática de atividades curriculares, a capoeira como um dos elementos. Como posso ter a banda, se eu tiver dentro da organização curricular algo que seja envolvido com a arte. E uma das opções seria a banda ou eu poderia ter um conjunto de flautistas. Eu penso que os projetos não podem ser estruturados dentro da Fundação como oferta de atividades extras.

Nízia – Devem surgir a partir de uma demanda da escola?

Armando – O que faz a organização da fábrica? Sob a ótica Toyotista? Tem gente que trabalha no processo de produção do produto e as coisas que entram por fora da produção do produto, não são feitas pelos trabalhadores efetivos da fábrica, são feitas por pessoas terceirizadas. Então, a limpeza não é parte da produção, é terceirizada. A embalagem não afeta o produto de maneira direta e pode ser terceirizada. Então, vistos nessa mesma lógica, os projetos não fazem parte da questão central que é o currículo e aí eles podem ser contratados como terceirizados. O reagrupamento que seria uma oportunidade de reorganizar a lógica curricular da escola, na medida em que eu tenho uma atividade que eu faço com você, mas tem uma atividade que eu faço com outro professor. Por quê? Você trabalha um eixo e ele trabalha outro. Então ao me agrupar, eu me agrupo com você e ao me reagrupar eu reagrupo com ele, mas eu posso me reagrupar com tantos outros quantos eu, por interesse, por necessidade, por potencialidade, tiver condições de reagrupar. Então, ao invés de ter a aula para o grupo de referência, eu tenho atividades diversas em que os alunos se reorganizem em função de tudo isso.

Nízia – Você defende a idéia de acabar com a aula?

Armando – Sim. Sim. Da aula como ela é hoje. O que é a aula hoje? Ela é simultânea, por repetição e de caráter bancário. Como seria o reagrupamento? Por projetos desenvolvidos sobre determinados temas. Problemas que podem surgir da comunidade, se você trabalhar na perspectiva do complexo temático ou do tema gerador.

Nízia – E aí o grupo da escola fala assim “E como é que a gente faz com os conteúdos? Como controla?” Porque eu acho que a dificuldade está aí. Não é que as pessoas considerem que o trabalho desse modo não tem conteúdo, elas percebem que tem conteúdo. Mas elas pensam assim: “Como é que eu controlo o processo para que ao final do segundo ciclo, por exemplo, os alunos tenham passado por determinados conteúdos?”

Armando – Sim, mas quem é que disse que tem que passar por esses conteúdos. Essa foi uma outra disputa difícil de se fazer e que a gente perdeu também, que é a organização das diretrizes curriculares. Como a gente estava pensando? Se você for ver o documento que está disponível na internet, tem lá duzentas páginas de coisas que precisam ser escritas ainda, reescritas e pensadas, a idéia era de que não se tivessem objetivos aprioristicamente

concebidos. A idéia era a de que a gente apontasse diretrizes pra construir esses objetivos. Tem que buscar cidadania? Tem. Qual o modelo de cidadania? É o modelo pautado na idéia do consumo ou na idéia da cidadania política?

Nízia – E houve algumas versões desse documento curricular, não é?

Armando – É, a primeira estava mais simples, a segunda ampliou, complexificou, mas não deu ainda a dimensão. Qual era a dimensão? A dimensão é a de que você busca na comunidade objetivos mais palpáveis, em função de se produzir um processo de educação realmente emancipador. Como se materializa isso? Bom, se eu tenho que construir um modelo de cidadania que não é pautada na idéia do consumo, que não é na idéia do cliente, que não é na idéia do consumidor, é uma cidadania política, uma cidadania participativa, isso é um elemento que eu tenho que perseguir desde ensinar a somar até ensinar a votar. Como entra isso em termos de objetivo no primeiro ciclo? No primeiro ciclo, o processo de alfabetização se dará na medida em que o processo técnico de aquisição da leitura e da escrita não pode apagar o sentido político da construção da leitura e da escrita. Então, o objetivo não é simplesmente que o aluno escreva palavra por palavra, é de que ele seja leitor autônomo. Como se constrói isso em termos de objetivos? Ele vai abandonar o aspecto técnico de aquisição? Ele vai deixar de saber o que é sílaba? Ele vai deixar de saber o que é palavra? Nada disso. Mas ele vai ter que usar isso em função de um uso político, de um uso social. E aí essa questão do controle sobre o conteúdo, ela me parece que é real, mas acho que tem um outro dado também que diz respeito ao processo de formação do professor, que tem um caráter instrumental muito mais marcado do que o caráter político. Então, ele cai no caráter instrumental que ele domina, ou acha que domina. Por mais esforço que a universidade faça pra politizar a discussão. Também ao politizar a discussão não dá elementos técnicos pra desenvolver esse processo de politização. Porque também precisa operar isso. Simplesmente dizer pro professor que tem que ter uma educação emancipadora. Na hora do “vamos ver” como é que faz? Como é que opera isso? Que técnicas? Eu não sei nem se existe sistematizado um conhecimento que produza essa discussão na escola e na universidade. Então, essa idéia do controle é real. Essa idéia também da falta de domínio sobre os processos é real, porque o trabalho do professor ainda é um trabalho alienado. Ele faz parte do seu trabalho, ele conhece parte do seu trabalho. Ele não conhece o trabalho todo. Ele não conhece da cartilha à formulação de leis que regulam o sistema educacional. Ele conhece parte do trabalho técnico que ele acha que precisa usar pra ministrar de forma simultânea aquele conteúdo que ele considera que deva ser ministrado naquele período em que ele está trabalhando com os alunos.

Nízia – Você acha que a organização escolar por ciclos pode ajudar a superar essas questões? É daí que vem a defesa dos ciclos?

Armando – A defesa dos ciclos vem porque ele cria condições para quebrar a estrutura que fragmenta o trabalho e deixa o professor isolado. Mas também favorece a idéia de produtividade, de falsa participação. Porque veja como a coisa é perversa: a gente discute, discute, discute, discute, faz sugestões. A gente incorpora no campo pedagógico algumas sugestões reacionárias de professores como manter a reprovação, manter a enturmação por critérios cognitivos. Mas na hora de produzir as alterações no campo administrativo, isso é barrado. A gente não consegue manter o número de professores a mais, a gente não consegue estabelecer a quantidade mínima de professores na educação infantil. Isso desgasta o professor. Provoca uma descontinuidade, uma descrença que ele diz “Não vou mais pensar

nisso. Se eles não me dão as condições estruturais pra fazer esse trabalho...”. E repare que eles aceitam essa proposta como possível, a gente conseguiu fazer ver que é possível fazer diferente, botou isso como possibilidade pra não jogar o professor num lugar completamente fora daquilo que hoje ele tem condição de fazer. Aí vem a gestão e diz não. A discussão democrática vale no campo pedagógico, mas no campo administrativo não.

Nízia – Isso me lembrou a recomendação que o Banco Mundial tem feito a alguns países em desenvolvimento para que adotem os ciclos. Isso me soa como uma estratégia neoliberal e nessa perspectiva os ciclos estão, na verdade, mais afinados com a idéia de promoção automática. O que você acha?

Armando – Sim e do trabalho em grupo tal como no pós-fordismo, no toyotismo, no neofordismo, dependendo da corrente, de como chamam, na medida em que a responsabilidade pelo trabalho é pulverizada pra todos, há um nível de participação controlado, há uma idéia de produtividade em que um cobre a falta do outro, em que um supre a necessidade do outro, em que um opera junto com o outro pra alcançar o mesmo objetivo. E o trabalho não é mais organizado em postos de trabalho, mas em equipes. No fordismo, o trabalho é organizado em postos de trabalho, quebrou a sua máquina, seu parafuso está errado, você tá errada. No pós-fordismo, o que acontece? Quebrou o parafuso, todos são responsáveis, então todos se dispõem a resolver o problema.

Nízia – Tem uma produtividade?

Armando – Tem uma produtividade maior. Isso se as razões da organização do trabalho coletivo forem ir ao encontro, corresponder às necessidades do mercado. Mas se essa estrutura estiver politicamente vinculada à idéia de participação social, de controle social, de ampliação dos espaços de decisão e de engajamento, portanto, voltadas para uma politização do processo, isso fortalece as instituições políticas, fortalece a democratização da gestão, fortalece a democratização da produção e da distribuição do conhecimento e conseqüentemente muda a perspectiva de organização da sociedade. Então, o que está em confronto são essas idéias que representam o FMI, o BIRD, o BANCO MUNDIAL, fundações como a Fundação Ford, enfim...

Nízia – A idéia do “Amigo da escola”?

Armando – É Amigo da Escola. Essa idéia de que o empreendedorismo é que vai levar ao desenvolvimento está em disputa com uma outra idéia que é a idéia de participação política, de uma cidadania voltada para a garantia dos direitos do cidadão, de engajamento nos processos de participação e representação numa democracia que é popular, não numa democracia liberal, numa democracia socialista, que traz essa idéia de efetiva participação e engajamento nos processos políticos contraposta à idéia de uma participação nos processos de produção e de ampliação da eficácia do aparelho do estado e da produtividade da escola.

Nízia – E você acha que os professores têm clareza de toda essa discussão?

Armando – Não sei. É difícil dizer isso. Acho que alguns têm. Alguns têm e concordam. Alguns têm e discordam porque acham que esse não é o modelo.

Nízia – É que quando alguns falam mal de ciclos, eu fico pensando sobre que visão estão tendo sobre isso.

Armando – Não falam mal de ciclos, né? Falam mal da reprovação. Falam mal do que não conhecem. E, na realidade, os ciclos aparecem um pouco com essa idéia de otimizar os resultados da reprovação. Ele surge a partir dessa demanda “Estamos reprovando muito. O que vamos fazer? Bom, se estamos reprovando muito acaba com o problema.” Qual é o problema? Reprovar. O problema não é reprovar, o problema é o que leva a reprovar, o modelo que leva a reprovar, o modelo que faz você achar que tem gente que aprende e tem gente que não aprende. Porque o aprender está vinculado a um determinado tempo. Eu tenho que aprender dentro de um determinado tempo. Eu tenho que aprender hoje, porque hoje a professora está falando isso. Nunca mais ela vai falar isso, quando ela me perguntar isso, se eu tiver aprendido eu sou selecionado no grupo que vai pra frente. Se eu não aprender hoje, se ela me perguntar e eu não responder, eu não estou selecionado no grupo que vai pra frente. Mas isso, eu sou livre pra decidir. Por quê? Porque eu tenho, em princípio, a mesma condição que os meus colegas. Então se eu não aprender é porque eu não quis, porque eu não fiz esforço. Isso é muito perverso. Muito perverso. É uma lógica altamente internalizada e naturalizada. Tida por muito professor como correta. Porque ele acha que o que aconteceu com ele (não é geral, não são todos os professores), mas ele acha que conseguiu a despeito de tudo porque teve vontade própria.

Nízia – É uma lógica meritocrática.

Armando – Meritocrática baseada no resultado. No resultado instantâneo, na foto. Como se aquilo que está dito que é resultado é resultado. É como sair bem na foto, não significa que você esteja bem. Só saiu bem na foto. É um instantâneo que tá ali. É a soma de vários instantâneos que se supõe reconstituírem o processo.

Nízia – Pra quebrar essa lógica é necessária a participação das famílias, da comunidade. Se bem que algumas vezes as famílias reproduzem também essa lógica de querer que reprove, de querer que passe muito dever de casa, de querer muito conteúdo. Quando eu pergunto aos responsáveis “Que conteúdo vocês acham importante?” Dificilmente eles trazem uma questão que seria mais relevante à vida pessoal deles. Mas eu vejo também muitos professores incomodados com essa participação das famílias. Você percebe isso?

Armando – Sim. E assim, tem duas coisas. Essa participação da família nessa perspectiva da escola sendo gerida sob o ponto de vista de uma gestão gerencial, faz com essa participação, como você mesma falou, porque ela respalda os pressupostos que organizam essa escola, elas servem como forma de legitimar essa forma de administração. Esta forma de gerir tanto o administrativo quanto o pedagógico e de confirmar essa idéia básica dos liberais de que somos todos iguais e vencemos em função do nosso esforço. O que ratifica as idéias meritocráticas e classificatórias e que provocam o descarte no sistema capitalista. Por outro lado, na medida em que esta participação faz levantar um outro lado que não é esse lado que homologa as posições iniciais que regulam esse tipo de funcionamento da escola, né? Epistemológico, político, gerencial e etc, há uma resistência daqueles que acreditam naquela forma gerencial a aceitar aquilo como forma de participação e há de denominar como intromissão, como sendo ingerência da comunidade num trabalho que é específico do professor, porque ele é o detentor das razões técnicas que regulam o funcionamento da escola.

Nízia – Queria que você falasse sobre a questão do CAP UE e do CAP CI. Em algum artigo da Portaria 125/08 está dito que o CEC deve participar dessas reuniões. Só que do jeito que está formulado ali, parece que em qualquer reunião de planejamento, ou seja, todas as quartas-feiras você pode ter alguém do CEC ali. A idéia é essa?

Armando – A idéia é essa. E sabe qual é a estratégia que está sendo usada pra burlar essa participação da comunidade por meio do CEC nos Conselhos de avaliação e planejamento? É considerar que o professor e o funcionário são do CEC, portanto o CEC está representado.

Nízia – Mas a idéia é essa mesmo? Dos pais participarem todas as quartas-feiras?

Armando – É. Todas as quartas-feiras.

Nízia – Como é que se administra isso?

Armando – É porque você toma essa participação como intromissão. Na medida em que você tem aquilo como participação, que o cara faz parte daquela comunidade...

Armando – É porque isso tá arraigado no nosso sistema de crenças. É muito difícil.

Nízia – Mas existem coisas que o coletivo de professores fica meio sem jeito de falar na frente de uma mãe, um pai.

Armando – Por quê? Porque tem coisas que são endógenas, que só dizem respeito ao corpo da escola. Mas ao corpo da escola não pertence o pai e o pior não pertence o aluno? Porque no CAPUE não tem aluno, só tem aluno no CAPCI, que é o conselho do ciclo.

Nízia – Nem no 3º e 4º ciclos, que os alunos são mais velhos, e no EJA?

Armando – Não, eles só entram no CAP CI. O CAP UE, na realidade, é um momento maior da escola que se desdobra em momentos rotineiros, que são de planejamento e avaliação. E é uma incoerência porque lá na portaria está escrito que a avaliação é um processo permanente, implementado ao longo do desenvolvimento das atividades empreendidas pela unidade de educação, em seus diversos momentos, para subsidiar as ações de ensino e de aprendizagem, considerando a necessidade de utilização de procedimentos e instrumentos diversificados que favoreçam a interpretação qualitativa do percurso e a evolução de cada aluno. A orientação do processo avaliativo é de responsabilidade da Equipe de Referência, que deverá observar as necessidades individuais e coletivas dos alunos e de seus grupos de referência, articulando ações processuais que favoreçam a construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais, de modo a evitar e/ou sanar situações de dificuldade ou de inadaptabilidade vividas pelos sujeitos desse processo. Por todos os sujeitos do processo. O pai é sujeito desse processo. Então, há uma incoerência interna da própria proposta, que considera que há momentos em que o aluno participa do processo de avaliação e outro em que o aluno não participa do processo de avaliação. Então, há processos de avaliação que são macro, que são maiores, que dizem respeito ao todo da escola e há outros em que ele participa, que dizem respeito a ele mesmo, estrito senso, sob o ponto de vista didático-pedagógico.

Nízia – Mas isso não está acontecendo nas escolas, não é?

Armando – Não está. Porque incorporaram essa idéia de CAP CI ao Conselho de Classe. Não tem Conselho de Classe. Tem Conselho de Avaliação e Planejamento com a presença de aluno.

Nízia – Lá na escola nos ampliamos o CAP CI, porque havia uma dificuldade em dar conta de todas as discussões com professores, alunos e pais num mesmo momento em apenas quatro horas. Então são feitos primeiro os Conselhos em Classe, que são discussões com os alunos, onde eles avaliam tudo, o trabalho dos professores, a estrutura da escola, as normas estabelecidas, a merenda, a limpeza etc. Tem um Conselho que é de todos os pais com os professores, com pauta formulada pelos pais a partir das demandas percebidas por eles. E depois tem o Conselho que é só de professores, a partir das coisas que foram discutidas nos outros encontros. Tem um movimento interessante de escuta e de exercício de participação e a gente conseguiu superar a idéia de usar os conselhos como momento de julgamento e como momento de catarse.

Armando – Isso já é um grande avanço e se isso for levado sob o ponto de vista da melhora do rendimento, da otimização dos processos, da produtividade, isso cai pro neoliberalismo, cai pro gerencial. Mas se for isso for utilizado sob o ponto de vista de que vamos fortalecer o grupo no sentido de consolidar um processo coletivo de construção de conhecimento, porque não é eu passando pra você, nem você passando pra mim, mas nós aprendendo juntos e, por conta disso nós vamos participar do processo de concepção da pergunta, elaboração da pesquisa, na busca da resposta e na aplicação do conhecimento, isso se transforma numa discussão participativa, numa gestão social. A idéia é de que o ciclo é esse ponto de inflexão no formato escolar que vai ser outro daqui pra frente.

Nízia – Você acha que o ciclo favorece a profissionalização docente e o trabalho docente?

Armando – Eu acho que ele provoca uma demanda por uma nova visão do que seja o profissional docente. Até sob o ponto de vista do que seja a docência. Tenho pensado muito nisso com relação à função do pedagogo na escola. A base do pedagogo é a docência. Mas o que é a docência? A docência é só o magistério? É só ministrar aulas? Ou a docência, dentro de uma concepção maior de construção coletiva do conhecimento, é todo um processo que torna possível que os sujeitos construam o conhecimento? Eu costumo comparar com um jogo de vôlei. Quem é que joga vôlei? É o jogador. Mas só o jogador está no jogo? Não. O técnico está, a platéia está, a televisão está. Tá todo mundo no jogo e o jogo é a docência. Agora jogar é só o jogador. O pedagogo faz a função de técnico. Ele organiza os jogadores, mas ele faz parte do jogo. A televisão mostra o jogo e faz parte do jogo, interfere no jogo, ao mostrar um jogador ela atua no ânimo do jogador. A platéia torcendo, participa do jogo. Então, se eu considero a docência como esse grande jogo, o ciclo pode mudar a formação desse jogador. Do jogador que está em quadra e o jogador que está no banco dirigindo os outros jogadores que estão em quadra. Então, o pedagogo tem como base o jogo, mas ele não é o jogador. E isso traz pra universidade uma nova perspectiva de formação. Porque se antes o professor era aquele que transmitia conhecimento, eu tinha que ensinar os fundamentos. É como se eu pensasse que o jogador é aquele que executa as técnicas do vôlei, então, eu tenho que ensinar a sacar, a receber, a tocar, a cortar, mas o funcionamento da equipe é coisa do técnico. Se o técnico for embora o jogador não joga. Então, o ciclo proporciona isso, porque se eu não sou mais aquele cara que transmite os conhecimentos, que repito os conhecimentos mecanicamente, se eu não sei mexer com os jogadores, com o trabalho em equipe, eu não atuo no ciclo. E é disso que os professores têm medo, porque eles não foram formados para agir

como técnicos junto com o técnico. Nem o pedagogo foi formado para atuar como professor, junto com os professores.

Nízia – Mas voltando à questão das condições de trabalho docente, a Elba Barreto, em um de seus textos sobre ciclos, diz que, de um modo geral, a maioria das propostas de ciclos veio acompanhada de algum tipo de melhoria para o trabalho docente como, por exemplo, a instituição de horários reservados para reuniões semanais de planejamento. Niterói já tinha esse espaço. O que, nessa proposta, vocês pensaram no sentido de melhorar as condições de trabalho docente?

Armando – Eu acho que a proposta tenta fazer, como forma de aperfeiçoamento do trabalho de ciclos que já vinha sendo implantado desde 99, é qualificar esses espaços. Se você pensar tem sala de leitura, tem sala de informática, tem reunião de planejamento toda quarta-feira, tem, de alguma maneira, ainda não consolidada, uma política de formação continuada que vem se constituindo ao longo do tempo, a meu ver não está acabada e que traz essa disputa toda que a gente falou ainda há pouco. Mas esses espaços sozinhos, eles podem refletir, como reflete em muitos momentos a participação da família na escola, a vontade, as concepções, os preceitos que estão hegemônicos no processo de produção capitalista. Eu posso ter reunião de planejamento em que efetivamente não acontece nada, em que eu tenha a reprodução de momentos de lazer, ou de momentos de confirmação de ideologias contrárias àquelas que representam as classes populares que estão na escola, ou momentos em que eu dou voz a uma catarse que acaba colocando o professor como um profissional decadente. Enfim, os espaços precisam ser qualificados politicamente, porque se eles estiverem a serviço do capital, eles também não fazem a diferença pra atender e pra promover junto às classes populares uma educação que realmente seja emancipatória.

Nízia – E quanto à formação continuada, a gente ouve críticas a essa gestão no sentido de que vocês não tiveram fôlego para desenvolvê-la, que houve pouco investimento nesse sentido.

Armando – Depende do que se considera formação continuada. Eu fiz um texto sobre isso. O que acontece? A idéia que se tem de formação continuada é de que a secretaria de educação deve organizar atividades que promovam a formação do professor e se pauta muito no formato universitário de formação. Uma coisa é formação universitária e outra coisa é formação em serviço. Ambas são formação, ambas podem ser permanentes, mas o caráter da formação em serviço precisa ser trazido no sentido de fazer com que a escola incorpore a idéia de que ela é auto-formadora. A escola tem que formar os seus professores também e os professores precisam se auto-formar e aí formação ganha um sentido mais amplo do que essa idéia instrumental de capacitar o profissional para. Sob esse ponto de vista, a gente vinha trabalhando e a idéia que se consolidava dentro da superintendência é a de que essas formações pudessem ser feitas na escola, com os elementos da própria escola e articulado com as equipes de referência da FME. A equipe de referência é o elemento fundamental num aspecto da formação continuada dos profissionais. Isso não descarta as outras possibilidades de formação. Há que pagar para o professor participar de congressos, há que pagar pro professor fazer pós-graduação, há que pagar pro professor publicar os seus trabalhos? Sem dúvida. Mas esse não é o núcleo, ou o único núcleo, tem que ter a participação da própria escola na construção da sua formação. É claro que isso não era hegemônico, havia uma luta interna e essa luta inclusive resultou numa visão preconcebida, prevista lá nos Treze Pontos, da necessidade de construir um centro de formação de professores. Eu não sei se é preciso construir um centro de formação de professores. Quando eu estava escrevendo esse texto,

entrevistei algumas pessoas de dentro da fundação envolvidas na construção da escola de formação continuada, a ESED, onde eu estou lotado e trabalhando, e ouvi uma delas dizendo que a função da ESED era recolher o conhecimento produzido e distribuir pra rede.

Nízia - Como assim?

Armando - As equipes de referência recolheriam as demandas e os saberes produzidos e a ESED consolidaria isso e repassaria. Como se fosse uma agência bancária que recolhe e repassa o conhecimento. O caráter funcionalista e técnico dessa formação ainda está muito presente. Então, essas concepções em termos de formação de professor estão em disputa. Agora, como que pensando em ciclos pode ser diferente? Na medida em que eu organizo os alunos em vários grupos, por temas, por formas diversas de atividades que constroem conhecimento coletivo, isso pode ajudar na formação dos professores. Enquanto eu estava lá na superintendência, nós promovemos seminários em que as escolas falavam umas pras outras, seminários em que escolas que estavam experimentando a proposta colocavam pra discussão as experiências que estavam sendo desenvolvidas. Esse é um processo de formação. A equipe de referência é um elemento importante nesse processo de fazer a ligação entre as escolas. O seminário de educação infantil, por exemplo, funcionou muito em função da demanda que as escolas apontavam e que a equipe de referência que trabalhava com essas escolas conseguiu amarrar. Como a gestão vai conseguir fazer isso se não tiver essa permeabilidade? Se não construir na perspectiva da gestão uma organização que pense também em ciclos. As escolas pertencem a diversas comunidades, assim como os alunos pertencem a diversas comunidades. Então, você tem que agrupar as escolas dentro de um sistema, dentro de uma diversidade cultural, administrativa, política, ideológica etc. Tem que pensar na gestão de forma ciclada também. Não adianta pensar só no aspecto pedagógico, tem que pensar no aspecto administrativo.

Nízia – E até de como se viabiliza recurso também, não? E tem que ter transparência também.

Armando – Ah, esse é outro ponto também. Transparência no pedagógico tem que ter, todo mundo vê, todo mundo discute, mas e a transparência administrativa? Onde é que estão as coisas demonstradas? Onde estão as prestações de contas?

Nízia – Qual a sua posição em relação às críticas que o SEPE fez em acerca da proposta de ciclos?

Armando – As críticas têm a meu ver vários fundamentos. O que eu posso enxergar primeiro é que tem uma conotação político-partidária e tem também uma relação com um desconhecimento pedagógico do que significa a possibilidade do ciclo ser uma organização escolar que mova a democratização dos processos de gestão e dos processos pedagógicos. Algumas críticas que o SEPE fazia eram generalistas sem apontar realmente, a ponto de dizerem que íamos acabar com a sala de leitura e com a sala de informática. Ninguém acabou com sala de informática, ninguém acabou com sala de leitura. As outras críticas, são críticas com as quais eu concordo. Tipo: isso vai dar na especialização flexível, ou no trabalho polivalente, ou na precarização. Pode ser que sim. Eu acabei de falar ainda há pouco. Pode ser que o ciclo sendo apropriado por essas forças que defendem a visão gerencialista de gestão seja utilizado pra isso, pra precarizar, pra fazer com que o professor trabalhe mais do que aquilo que ele já trabalhava antes, que ele faça diversas funções. É possível. Isso está em

disputa. Mas isso não anula a possibilidade de através do ciclo a gente promover a democratização da escola.

Nízia – E você acha que os professores se sentem mais culpabilizados, responsabilizados pelo fracasso escolar nos ciclos?

Armando – Não é que o peso recaia sobre eles, mas o pressuposto de que o aluno na escola é livre pra aprender, ele parte do mesmo ponto que seus colegas porque ele está numa turma em que todos têm o mesmo desempenho cognitivo entre aspas e se eu faço o mesmo trabalho pra todos eles e ele não consegue aprender, a culpa não é minha. Esse é o pressuposto. Se o outro lado me diz que o aluno está dentro de um grupo, que tem conhecimentos diversos, que interage de forma diferente do que interagira naquele modelo anterior comigo, mas eu tenho 40 alunos e não consigo atuar individualmente com cada um, se eu não consigo fazer as intervenções que deveria fazer nesse novo modelo de organização curricular porque eu não consigo fazer mesmo, porque eu não sei fazer e não tô tendo tempo ainda de aprender. Se ainda assim, ele não aprende, eu posso ser responsabilizado por isso sim, porque nesta estrutura todos são responsáveis. Bom e aí por um lado eu interpreto: todos são responsáveis porque todos têm que ser produtivos e aí eu caio no gerencialismo, caio no Fordismo, no Toyotismo. Se por outro lado eu sou responsável, mas eu sou co-responsável porque todos também têm essa responsabilidade, eu não sou culpado sozinho, porque eu faço parte de um grupo que está buscando construir algo coletivamente. Então, a responsabilidade política é de todos. Então, o problema não é o professor estar se sentindo culpado ou não. É ele tomar consciência de que existe uma responsabilidade profissional ética, política, de cidadão e de profissional, que ele tem que abraçar. Aparece mais? Aparece mais, porque tudo aparece mais quando se é democrático. As falhas e os louros. Quando se é autoritário você impinge ao perdedor a pecha de ser responsável. Você culpabiliza a vítima. Num processo democrático somos todos responsáveis.

Nízia – E se você for pensar numa perspectiva de como se lida com o erro, tem toda uma questão pedagógica pra discutir...

Armando – Sim. E aí tem que considerar o professor também nessa perspectiva do ciclo, ele está em processo também.

Nízia – Que balanço você faz desse período e que perspectivas você vê daqui pra frente?

Armando – Eu acho que as coisas estão em disputa. E, na minha avaliação muito pessoal, é uma pena que a sociedade da cidade de Niterói não compreendeu o que na realidade aconteceu. O projeto político que representa o Roberto Silveira teve alguma continuidade no governo Godofredo. Por dentro do governo Godofredo houve uma tensão pra produzir algumas práticas de gestão que se distanciava desse projeto político. Quando esse grupo percebe que não conseguiu transmitir pra sociedade que esse novo projeto precisava de um tempo maior pra se consolidar, ele retira a possibilidade de bancar uma candidatura e se fixa no modelo anterior, querendo que o partido não lançasse candidato a prefeito pra poder fazer o vice do Roberto Silveira. Isso é derrotado dentro do partido por causa das outras forças que queriam outro projeto. Ao deslocar a sua capacidade política e administrativa pro projeto do Roberto Silveira, ele retorna ao projeto Roberto Silveira. E o que faz a sociedade? Acha que votando no Roberto Silveira estava derrubando o Godofredo. E não estava. Então, a perspectiva que eu tenho é que se essa cidade tivesse entendido isso, a gente tinha ainda um

tempo maior de consolidação de alguns dispositivos que pudessem ser acoplados à proposta pra firmar uma linha mais segura entre essa leitura ideologizada do que seja participação, que não vá cair na idéia de mercado político, na idéia de uma participação homologatória, de um processo decisório centralizado, pra garantir, por outro lado, a idéia de participação real, efetiva da sociedade nos processos gestores.

Nízia – Porque essa proposta muda tanto os paradigmas que é difícil compreender e o tempo foi muito curto, concorda?

Armando – É, foi pouco tempo. E as disputas são intensas. É preciso fazer um trabalho de discussão maior, porque às vezes as pessoas têm boa vontade. Eu vi isso lá no curso. Fazia a discussão e as pessoas faziam a crítica ao modelo, mas com base na própria característica do modelo. No ciclo, diziam “eu sou contra o ciclo porque o ciclo é contra a reprovação e é favor da aprovação automática” e eu tive que mostrar que o ciclo tem toda uma organização que vai contra não à aprovação automática, mas pelo que leva à aprovação automática, porque a aprovação automática sim é contrária à reprovação e a reprovação é fruto de uma coisa que o ciclo é contra. Então você tem que desconstruir. É muito difícil fazer isso. Muito difícil em um curto espaço de tempo. Não é uma coisa que você percebe. A mesma coisa do critério etário. Porque não se discute o critério etário na Educação Infantil para agrupar os alunos? Mas no Ensino Fundamental não pode ser só o critério etário. Por quê? A idéia é a de que na Educação Infantil não se produz cognitivamente. Isso é loucura. E aí desvaloriza, como se aquele conhecimento que se produz na Educação Infantil não vale a mesma coisa que o conhecimento que se produz no Ensino Fundamental. E, por cadeia, você vai até chegar ao pós-doutorado. Então, muda isso aí... não muda assim não.

Nízia – Mas que balanço você faz?

Armando – Eu acho que tem avanços, tem disputas e tem retrocessos. Eu acho que tem retrocessos e alguns retrocessos foram no âmbito administrativo. Porque se a gente não avança no administrativo junto com o pedagógico enfraquece o pedagógico. Porque o argumento base pra se ir contra o ciclo na escola não é um argumento pedagógico e sim administrativo. Você mesma trouxe aqui a idéia de que os professores reclamam porque não tem estrutura pra funcionar. Porque pedagogicamente se o professor abraça a idéia ele tenta uma alternativa aí encontra dificuldade no administrativo, se ele não abraça a idéia e não procura uma alternativa, ele diz que é por conta do administrativo. Então, sempre o administrativo aparece como desculpa pra não fazer. Se a gente não avança nessa área reforça a idéia de que não é possível. Então, o grande retrocesso que eu vejo na proposta foi não ter consolidado o número de professores, e não ter consolidado uma reforma na estrutura da Fundação a ponto de também na Fundação a gente acabar com a fragmentação, acabar com a especialização excessiva e acabar com a burocracia que vem em função de uma hierarquia posta há algum tempo e ninguém teve coragem de mexer.

Nízia – E você acha que o diálogo que houve na construção da proposta foi suficiente?

Armando – Não. Eu acho que não foi suficiente. Acho houve muita tentativa, muito canal foi aberto, muito espaço foi criado. Mas acho que não foi suficiente e não repercutiu como sendo um espaço de diálogo. Tem muito professor dizendo ainda que não houve diálogo, apesar das inúmeras reuniões que foram feitas, dos inúmeros tipos de reuniões que não eram só reuniões

de trabalho, mas reuniões de formação, de consulta, reuniões de troca de idéias com momentos formais e informais.

Nízia – O próprio Grupo de Delegados podia ter muito mais fôlego, não acha?

Armando – Exato. A construção do grupo de delegados que se constituiu no início com uma participação, depois diminuindo a participação. E participação com gente do SEPE que depois foi embora. Não sei por que razão, mas suponho que porque acabava legitimando o espaço e politicamente não interessava legitimar o espaço. Apesar desse esforço enorme ainda não foi suficiente, porque também nem tudo que foi colocado como sugestão foi individualmente acolhido, porque é impossível. Algumas coisas foram incorporadas, tanto que há ainda reprovação na rede. É possível ter reprovação no final do ciclo.

Nízia – Com a idéia de ampliação do tempo de permanência no ciclo?

Armando – Com a idéia de ampliação do tempo de permanência. E ainda persiste a idéia de objetivos por ciclos, preconcebidos. Não sou contra o estabelecimento de objetivos no ciclo, tem que ter. Mas isso não pode ser a priori e estabelecido pra todos ao mesmo tempo. Ele não pode ser a priori e universal. Isso também está na proposta e foi um campo de disputa e acabou prevalecendo, por determinação do secretário, a idéia de estabelecer objetivos fixos a priori pra todos. Então, nem todas as sugestões individuais dos professores e individuais das escolas foram contempladas e não seriam de qualquer maneira, porque é impossível, senão você tem uma proposta esquizofrênica. Você tem que pegar alguma coisa de comum que minimamente organize o pensamento daquele grupo, que é volátil, o que também é um outro problema. Qual é a qualidade das representações produzidas pelas escolas? Ou é possível acreditar no que é dito como sendo a idéia da escola?

Nízia – Porque muda muito?

Armando – Além de mudar muito, será que aquele que está representando a escola em uma determinada reunião está falando em nome da escola ou do seu próprio nome? Aquilo foi suficientemente discutido na escola? Vide eleição de diretores. Houve uma orientação de que se discutisse na escola o que deveria reger uma nova reorganização do processo eleitoral dos diretores.

Nízia – E as escolas mandaram?

Armando – As diretoras trouxeram as idéias.

Nízia – Não mandaram por ofício?

Armando – Mandaram. Teve uma contagem, mas as idéias que ficaram centrais na discussão foram: quanto tempo de permanência na gestão e quantas eleições. Outras coisas como formação do gestor, tempo de estar na escola para se candidatar, estar ou não no estágio probatório, plano de trabalho que o diretor tem que apresentar.

Nízia – Isso foi discutido lá na escola.

Armando – Pois é, mas nem todas as escolas discutiram e isso não virou central na discussão, o que virou central foi tempo de mandato e quanto mandatos. Isso realmente representa o pensamento da escola? Será que quando a diretora chegou pra escola e disse assim “olha tem que discutir se eu devo permanecer ou não no cargo”, os professores se posicionaram? Teve diretora que fez isso. Então, como que a gente tem garantia de que aquilo que está sendo dito como pensamento da escola é realmente o pensamento da escola?

Nízia – Nesse sentido, você acha que o Fórum de Diretores foi um avanço?

Armando – Nossa. Foi um grande avanço, mas que teve um retrocesso agora no final. O Fórum foi uma sugestão da Márcia do Altivo e foi acatada pela Felizberta, que instituiu o Fórum. Nós vimos durante esse tempo todo fazendo uma discussão. Aí você tem avanços e recuos. Como eu falei, não é um processo contínuo e linear. A gente conseguiu trazer pra discussão questões pedagógicas, mas basicamente a discussão era e é administrativa. Mas quando você conduz o Fórum e esse fórum tem um caráter político, de participação, reivindicatório e tal, você vai criando uma cultura que fortalece isso.

Nízia – Houve um movimento de convidar o pessoal de EAP para esses fóruns, não é?

Armando – Houve um movimento, mas houve um retrocesso também. Veja, se a idéia é de que haja uma equipe de articulação pedagógica, ou seja, uma equipe gestora composta por diretor, pedagogo, secretário, coordenador de turno. Se essa é a equipe gestora, eu não vou ter um fórum de diretores, tem que ter um fórum de equipe gestora. Então, há idas e vindas, há disputas.

Entrevista concedida pela Prof^a Fernanda

Transcrição entrevista Fernanda

Nízia - Você vê diferenças entre a proposta de ciclos de 99 e a proposta de ciclos de 2005?

Fernanda – Vejo. Vejo hoje, talvez não visse tão claramente em 2005 quando a gente começou a discutir. Quando o ciclo foi implementado na rede em 99, ele era uma estrutura formal e alguém disse, através de uma proposta escrita, “vai ser assim daqui pra frente”. Eu penso que a gente continuou sendo uma rede seriada. O que foi mudando ao longo dos anos de 99 para trás é o que o processo de avaliação foi sendo repensado. Eu vejo assim: o ciclo que a gente tem hoje na rede é resultado de toda uma história de discussão, de investimento, de trabalho dessa rede.

Nízia – Que você identifica que tenha começado com a Lia Faria e a avaliação continuada?

Fernanda – Eu acho que sim. Eu identifico sim. Eu cheguei na rede praticamente com Lia Faria. Eu não conhecia a rede antes, mas pelo meu estar na escola, pela discussão com as pessoas, pelas falas das pessoas e pelo que eu reconheço na prática da Lia Faria, foi uma revolução pedagógica nessa rede. A gente antes tinha um conservadorismo em todos os sentidos, nas relações de poder, nas relações com o saber, nas relações com o currículo. E eu identifico talvez porque eu tenha participado muito de perto desses movimentos todos. Eu estava terminando a faculdade de Pedagogia, acompanhava as discussões lá e via as coisas acontecendo no município. Todo o processo que eu vivi na sala de aula, encontrou no movimento que a Lia instituiu na época, do Núcleo Integrado de Alfabetização (NIA), um espaço de ação. Além disso, peguei também o trabalho com sala de leitura, que era um outro movimento que estava começando na rede. Enfim, a instituição do NIA e da Sala de Leitura, com outros olhares sobre produção de escrita, sobre produção de leitura, sobre o ato de ler, isso tudo foi provocando uma revolução nessa rede. E não acho que como revolução ela tenha colhido os seus frutos na própria gestão, mas nas gestões seguintes. Os ciclos vieram adiante como uma resposta para esse novo currículo, pra esse novo fazer. Eu entendo o ciclo na rede hoje como uma resposta pra esse movimento iniciado lá atrás.

Nízia – Interessante essa sua fala. A Claudia Fernandes defende que a primeira implantação do ciclo surgiu como uma resposta à questão da avaliação continuada que muitas vezes foi interpretada como promoção automática.

Fernanda – Eu faço essa leitura do ciclo como uma resposta ao currículo, à construção do conhecimento e acho que outras pessoas fazem também. Porque você esbarrava na sala de aula com questões, por exemplo: acabou o primeiro ano e o processo iniciado de leitura e escrita precisa ser continuado no ano seguinte. Mas se você tem o entendimento de que existe um certo saber que precisa ser finalizado numa certa série, de que aquela caixinha precisa ser fechada pra você abrir a outra, então você interrompe o processo e no ano seguinte você ignora onde a criança está, que conhecimentos ela traz pra você começar de novo, eu acho que os ciclos respondem a isso.

Nízia – Mas em que medida? Na medida em que coloca o mesmo professor acompanhando? Na medida em que reformula a questão da listagem de conteúdos? Na medida em que não tem a retenção?

Fernanda – Eu acho que em tudo. A não finalização do tempo no espaço de um ano. O que na série acontece, ela termina em um ano e há uma expectativa de que existe um certo conhecimento que termina junto com o ano. O que combina com isso? Você pensar o conhecimento nas doses homeopáticas distribuídas segundo a lógica de alguém que já tem esse conhecimento todo pronto e acabado na mão. Agora se você tem uma outra concepção de saber, de conhecimento, de construção de conhecimento, a relação com o tempo para conhecer precisa ser outra e você começa a entender que esse conhecimento não se completa junto com o ano. Então, pelo menos acabar com essa ruptura num primeiro momento já dá conta de muitas expectativas equivocadas.

Nízia – E como você vê a não retenção?

Fernanda – Eu acompanhei isso muito de perto porque eu estava na FME na época da implantação da avaliação continuada. A gente vinha tentando discutir com a rede a idéia de que justamente porque o conhecimento é algo que se constrói e não se quantifica tão facilmente quanto se pretende, não podíamos reprovar os alunos. Na hora que você faz o aluno repetir de ano, você vai fazer ele passar por tudo de novo, sendo que ao longo daquele ano ele acumulou saberes. Então, a idéia da avaliação continuada alimenta a idéia do ciclo porque entende que o conhecimento vai se construindo ao longo do tempo e que em diferentes momentos você vai tentando diagnosticar em que ponto está esse conhecimento. Mas não serve mais para fazê-lo repetir tudo de novo.

Nízia – E você tem críticas à avaliação continuada?

Fernanda – Não.

Nízia – Você acha que não deveria ter retenção mesmo?

Fernanda – Espera aí, acho que a gente tá falando de coisas diferentes. O que é avaliar continuamente? É reconhecer que uma criança precisa de mais tempo do que outra criança, que não aprende de um jeito diferente e que no final do processo não dá pra você dizer que não aprendeu nada ou o que aprendeu não serve pra nada. Então, porque avaliar continuamente? Justamente pra eu perceber que intervenções eu preciso fazer no processo ou nas condições que eu tenho que oferecer para essa criança. O que as pessoas chamaram de promoção automática foi – se eu não avalio mais, ele não aprende mais. Acho que é uma distorção louca. Qual é o sentido da avaliação? A gente avaliava pro aluno passar ou não, a gente avaliava pra classificar quem fica e quem sai. Não avaliava pra pensar qual intervenção pedagógica que se iria fazer. Avaliava não, ainda tem muita gente que pensa dessa forma. Retomando, a resposta da proposta Construindo a Escola do Nosso Tempo para o movimento de resistência da rede foi oferecer a possibilidade da retenção ao final de cada ciclo, foi devolver pra rede a possibilidade de reter.

Nízia – E o que você achou disso?

Fernanda – Olha, eu acho que tinha que ser feito, eu acho que tinha que ser feito. Hoje eu acho. Não dá pra você trabalhar com cultura de resistência, sem acolher resistência. Não dá pra fazer “a fórceps”. Porque o movimento que as pessoas chamam de promoção automática na rede tá ligado à pressão de uma determinada pessoa. Acho que aquela pressão teve

resultados positivos, porque senão talvez não tivesse feito mudança. Talvez não tivesse nem ciclo, porque a cultura de resistência dessa rede sempre foi muito forte. Lia ficou oito anos, duas gestões, a primeira de Jorge Roberto e depois na gestão de João Sampaio. Mas são oito anos numa rede que tem toda uma história, uma rede formada por pessoas penduradas em cabides eleitorais, representantes da classe média, alinhadas com o poder, com os interesses da elite, uma rede nova, pequena. Então essas pessoas eram as que estavam dentro das escolas e muita gente ainda está aí hoje, com essa mentalidade de servir aos interesses da classe média. A Lia, embora tenha nascido na classe média, se identificou com a bandeira da classe popular. Porque isso é marcado no tempo, hoje essas coisas são diluídas, as classes são múltiplas, as pessoas são múltiplas, mas houve um tempo das coisas serem mais definidas, entendidas de modo menos complexo. E aí resistir a essa resistência também foi válido. Mas, por outro lado, a gestão seguinte fez uma leitura de recuar um pouco, talvez também tenha sido produtivo, porque senão as crianças seriam (e de fato foram) vitimizadas. Eu acho que se tinha muito claro na rede a idéia de reprovar. Uma história que ilustra isso muito bem é a seguinte: eu mudei de escola em 92 e quando cheguei havia alunos que estavam a cinco, sete anos na classe de alfabetização. Isso não era um caso excepcional nesta rede e não era considerado um absurdo, enquanto ele não repetisse o suficiente... Aí você tinha um “galalao” numa turma de alfabetização completamente deslocado, sendo violentado diariamente por causa dessa convivência, hoje em dia dava processo. Pelo amor de Deus isso era muito violento e as pessoas estavam ambientadas, familiarizadas, isso estava naturalizado dentro da rede. Então, pra você fazer enfrentamento quanto a isso tinha que, em algum momento, radicalizar e a Lia, algumas vezes, radicalizou. Tem meu respeito por ter radicalizado. E, por outro lado, a gente teve um diálogo. Com essa gestão tínhamos fóruns e mais fóruns, os professores saiam pra fazer curso, nunca se saiu tanto de escola pra ir à Fundação. Inúmeros grupos de formavam sistematicamente pra dialogar e discutir a educação em Niterói. Era um movimento fantástico.

Nízia – Mas houve um número grande de alunos que chegou ao final sem condições?

Fernanda – Vamos pensar junto, hoje aqui, a gente lá os nossos alunos que apresentam maiores dificuldades, se você não faz uma intervenção ali ele vai chegar ao terceiro, ele vai chegar ao quarto, ele vai chegar ao quinto. Era assim, a professora entrava na sala dava a sua aula, se o aluno aprendeu, aprendeu, se ele não aprendeu não aprendeu. Era isso. Então chegava ao final do ano era reprovado. Quando essa reprovação era tirada da mão do professor, tirou-se o poder do professor. O poder que ele tinha era de decidir sobre a vida do sujeito. O poder de ensinar não sei se era questão. Se interrogar sobre o aluno ter ou não aprendido acho que não ocupava a mente das pessoas, a vida das pessoas. Talvez os professores não se questionassem muito sobre seus modos de ensinar. Eu acho que essa autoria do professor, de ser responsável pelo processo ensino-aprendizagem, reconhecer no resultado da criança a sua intervenção, eu acho que isso é uma coisa de pouco tempo pra cá.

Nízia – Você acha que tem a ver com aquela discussão que a gente fez uma vez se escreve ensino-aprendizagem ou se escreve tudo junto ensinoaprendizagem?

Fernanda – É. Isso. A impressão que eu tenho é que a gente fazia assim, grosseiramente falando um processo de ensinar e de aprender um tanto alienado. Eu ensino e executo lá uma série de procedimentos, de ações, ditas de ensinagem. E o resultado esperado disso é que o aluno vai aprender. E no final do ano eu constato: aprendeu, passa; não aprendeu, volta. Isso é simples de fazer, com pouco desconforto. E pra acentuar, pra confirmar você tem que o aluno

não sabe, que o aluno não tem família, não tem dinheiro, não tem saúde, não é loiro, não quer nada, o pai também não quer nada, a mãe não quer nada. Você tem tudo isso pra te ajudar. Que você tem no final desse processo? Eu acho que a avaliação continuada e o ciclo começam a esfregar na nossa cara que esse aluno não aprende, mas e aí? Continua na escola.

Nízia – Então você acha que isso mexe com a função social da escola?

Fernanda – Direto. Acho que a gente, na pressão, foi forçada a se interrogar sobre o porquê desse aluno não aprender. Claro que enquanto várias pessoas estão se interrogando, outras estão criticando a avaliação continuada como promoção automática. Não querendo se haver com aquele que não aprende. Não pára pra pensar que tem que rever alguma coisa na sua prática.

Nízia – Nesse sentido, algumas pessoas têm apontado que o ciclo dá mais trabalho pro professor. O que você acha?

Fernanda – Muito mais, muito mais. Aliás, eu acho que por você poder fugir menos. O professor comprometido sempre teve esse trabalho. Se ele se ocupa de obter a aprendizagem dos alunos sempre teve e sempre vai ter trabalho. Agora sobra menos espaço pro sujeito se esconder, fugir do trabalho.

Nízia – Algumas pessoas têm dito também que o ciclo demanda maior competência do professor. Você concorda?

Fernanda – Concordo. Eu acho que essa competência está casada com uma certa responsabilidade e com uma exposição que o professor tem no ciclo que não tem na escola seriada. Por exemplo, na nossa escola você tem dois professores atuando numa mesma sala de aula.

Nízia – Mas isso é da proposta de 2005 pra cá, né?

Fernanda – Você considera que existia ciclos antes?

Nízia – Você considera?

Fernanda – Acho que não. Por quê? Vamos pensar. O que eu vinha falando em relação ao ciclo é o ciclo currículo, né? Como que essa arrumação curricular, essa arrumação do tempo, dos espaços, responde a uma outra concepção de como se aprende, de como se ensina e do próprio saber. Não é isso? Eu vinha falando sobre esse ponto de vista do currículo. Agora, do ponto de vista da prática, das relações que você estabelece, o ciclo, como a gente conhece, é esse onde você tem dois, três profissionais fazendo rede pra atender as necessidades do aluno.

Nízia – É esse que envolve o trabalho coletivo?

Fernanda – Do trabalho coletivo. E aí se tem outro professor na sala que você tá dando aula, você está exposta. Algumas pessoas talvez não dêem conta disso não.

Nízia – Você como diretora da escola percebe essa exposição por outros caminhos como, por exemplo, nas discussões mais coletivas que se dão nas reuniões de planejamento. Você percebe que houve mudança da proposta anterior para essa além da questão dos professores

estarem mais expostos com outros colegas dentro da sala? Você percebe essa exposição por outros caminhos ou não?

Fernanda – Eu não chamaria de exposição, eu chamaria de provocação. Por que eu acho que a gente tem uma auto-estima profissional. Você tá vendo o coletivo se mexendo, discutindo, se envolvendo e fica de fora? A não ser que você forme um grupo pra ficar de fora, que é o que me preocupa o tempo todo, inclusive agora, hoje. Saber quantas estão envolvidas e quantas estão se interligando pra fazer corpo da resistência, o grupo da lei do menor esforço, do quanto menos trabalho melhor.

Nízia – As professoras têm dito nas entrevistas que desde que a escola foi criada em 2004 ela já funcionava numa perspectiva ciclada muito mais próxima dessa proposta de 2005 pra cá do que da proposta anterior.

Fernanda – Isso se deve, sobretudo, às duas pedagogas que começaram com a gente. Eu não tinha acumulação teórica sobre ciclos.

Nízia – Engraçado, porque aparece nas entrevistas de que foi por sua influência, porque você tinha toda uma discussão sobre ciclos.

Fernanda – Não. Eu acho que o que eu tenho forte é a discussão do currículo e da didática. E porque eu tenho essa base, que eu acho que é o que puxa o tempo todo, é essa relação com o saber, com uma concepção de saber. Saber é algo que a gente modifica todo o tempo, que não termina, que é variável, que é discordante.

Nízia – Da proposta de 2005 pra cá, você acha que houve mudança no currículo? Ou ele ainda é um currículo muito mais próximo de uma estrutura seriada?

Fernanda – Engraçado. Eu Fernanda não atribuiria essa tarefa ao ciclo de fazer a revisão do currículo. Eu faço uma outra lógica. Eu acho que o ciclo é uma resposta ao currículo. É claro que um modifica e o outro modifica também, numa relação dialética, né? Mas eu não penso a partir dessa direção.

Nízia – E você acha que o currículo de uma escola ciclada é diferente ou deve ser diferente do currículo de uma escola seriada?

Fernanda – Acho que tem de ser diferente pela natureza do que eu já vinha falando. A escola seriada concebe o saber dentro de uma lógica e a escola ciclada concebe o saber dentro de outra lógica. Se eu tenho o ciclo e continuo achando que o sujeito no primeiro ano de escolaridade tem que saber abc, no segundo d, e, f, no terceiro, g, h e que eu só aprendo uma coisa se a outra tiver sido aprendida antes, que existe essa relação, aí eu não tô numa escola ciclada.

Nízia – Você acha que a gente de fato já conseguiu chegar a isso na prática?

Fernanda – Acho que como resultado coletivo da nossa escola a gente tem. Eu acho que junto a gente faz um negócio bom, mas se for ver separadinho a gente traz limitações, a gente escorrega pra práticas mais tradicionais. Mas no conjunto, eu acho que a gente já é capaz de trocar, uma interferir no trabalho da outra. E o aluno tem acesso a diferentes concepções ao

mesmo tempo. Ele necessariamente tem um investimento diverso de valor, de mediação, conteúdos diversos das diferentes professoras. Isso por si só já traz uma outra natureza pro currículo. Agora, mudar esse currículo demanda um tempo ainda maior. Acho que a gente só muda esse currículo mudando as pessoas, é construção, é processo, leva tempo. Agora pensando no ciclo pelo ângulo da troca, no quanto ele propicia de troca, acho que necessariamente isso modifica o currículo.

Nízia – E você percebe alguma diferença nas práticas cotidianas dos professores a partir da nova proposta?

Fernanda – Tem uma coisa que eu gosto muito que é como que a gente vê as professoras sendo professoras de todos os alunos da escola. Um exemplo, se eu estava numa escola e chamava a atenção de um aluno que não fosse meu, era um pouco você invadir o território da outra, ou expôr a outra, as professoras eram donas dos alunos. Eu vejo que aqui a gente é dono do aluno, o aluno também é nosso dono. Eu acho que tem compromisso, responsabilidade e os alunos são alunos da escola.

Nízia – Alguns teóricos têm apontado que a gestão é importante na proposta de ciclos. Na hora que você pensa em mudar pra ciclos no sentido de flexibilizar o tempo e o espaço, você muda a relação também. Manter uma gestão autoritária pode não favorecer ao trabalho pedagógico nos ciclos. O que você acha?

Fernanda – O projeto de escola por ciclos tem que ter todos os atores envolvidos, né? Acho que a gente ainda tem o desafio de envolver mais e melhor, por exemplo, o pessoal de limpeza, o pessoal de cozinha na nossa proposta de escola. Não há projeto possível sem o envolvimento da direção. Eu acho que a direção obstaculiza muito qualquer trabalho ou pode favorecer.

Nízia – Mas você acredita que na proposta ciclada a gestão tem que ser mais democrática, mais dialógica ou uma coisa não tem nada a ver com a outra?

Fernanda – Eu acho que em um trabalho com um perfil mais coletivo, fica esquisito você ter uma gestão autoritária. Agora, a gente tem gestão autoritária dentro na sala de aula, tem gestão autoritária no balcão da cozinha. Da minha parte também tem gestão autoritária às vezes com aluno, com professor, eu dou as minhas derrapadas. Mas de um modo geral, eu acho que a idéia é ter compromisso com decisões coletivas, decisões e responsabilidades coletivas. Porque tomar decisão é bom, mas pagar o ônus de responder por aquilo que decidiu é outra coisa. Então a gente vem amadurecendo nessa direção.

Nízia – Você acha que a proposta de ciclos deveria vir acompanhada de melhor remuneração?

Fernanda – Nízia, não sei se a proposta de ciclos, mas, decididamente, um professor melhor remunerado se sente mais respeitado. Eu penso que com ciclo, sem ciclo, se a gente quer resultados para a educação tem que investir em remuneração. A gente tem feito cada vez melhor e pelo mesmo dinheiro. Eu fico pensando até onde a gente vale tão pouco na sociedade porque a gente tão pouco ou porque a gente sabe capitalizar muito pouco o que a gente faz bem feito.

Nízia – E você acha que a proposta de ciclos pode ser uma forma de a gente conseguir capitalizar essa valorização?

Fernanda – Sim. Eu acho que a gente ocupa um lugar na sociedade que eu não sei nem se a gente pode chamar de lugar. Todo mundo acha que pode ser professor, todo mundo fala com autoridade da escola, todo mundo diz pro professor o que ele precisa fazer. Não sei, tem um certo saber pedagógico que, pelo caminho do ciclo, talvez a gente consiga consolidar. Eu acho que a gente tem que apresentar resultados. Se o ciclo vai favorecer isso, eu veja que existem alguns degraus, algumas tarefas pra fazer: dar conta da demanda de trabalho que o ciclo propõe, apresentar resultados com esse trabalho provar, provar por quanto tempo? Eu acho que a gente consiga, talvez. Eu não sei, eu fico um pouco descrente dessa possibilidade de a gente ter valor nessa sociedade. Eu preciso me agarrar ao valor que eu atribuo a isso pra sobreviver nisso.

Nízia – Mas tem muita gente que critica o ciclo até pelo fato de achar que ele é uma maneira de desvalorizar o professor na medida em que ele, por exemplo, tem-se lá na Portaria 125 a abertura do conselho de avaliação e planejamento para os pais e alunos. E aí algumas pessoas lêem isso como uma desvalorização do professor no sentido de achar que então o pai vai entrar na escola e dizer o que a gente tem que fazer.

Fernanda – Isso eu acho que fortalece a gente. Eu acho que o espaço de diálogo com o pai é justamente o espaço de eu defender o meu ponto de vista. Eu conheço educação e os pais tem que estar trazendo as questões deles pra escola e eu que sei o que estou fazendo tenho que ter a capacidade de explicar pra eles o que estou fazendo. Acho que valoriza, a participação do pai na escola só valoriza. Agora, de novo, a gente tem que ser mais competente, essa participação dos pais provoca o professor a saber mais. Eu acho que esse controle social funciona a favor da escola. Agora, a gente vai ter que entrar nessa luta, nesse campo, defender esse território. Se eu sair correndo eu perco essa briga. Agora, como se faz isso com o professor com a auto-estima lá embaixo? Existe um desafio muito grande que é aumentar a auto-estima do professor, fazê-lo acreditar no que ele faz.

Nízia – E você vê isso materializado na proposta, nas portarias 125 e 132? A formação das equipes de referência do ciclo talvez seja um caminho?

Fernanda – Você tá tocando num ponto interessante Nízia. Por que a gente tá falando o tempo todo no desafio, no constrangimento do trabalho coletivo, da exposição, mas quando essa primeira barreira for superada, o que a gente ganha com o saber do outro, é muito precioso. Pensa bem, eu me desarmo do lugar de que tudo eu tenho que saber, que é claro que alguns saberes eu vou ter que defender nessa disputa aí, nessa exposição, agora se eu vou pra essa exposição desarmada de que eu tenho que saber tudo, eu posso incluir a possibilidade de aprender com o outro. E aí o lugar de aprender na escola e para mim ele vira um lugar de prazer. Isso tende a me tornar mais forte. Concorda comigo? Mas tem que vencer a barreira. Acho que é uma pista boa, trabalhar com, trabalhar junto, não saber junto e essa solidariedade vai ser boa. Eu acho que isso pode favorecer sim. Agora, como que pra gente é muito mais forte a questão da exposição, né? Porque o tempo todo a gente viveu trancada, tendo que manter essa fachada de que a gente é sabido, de que a gente domina. O meu trabalho, a minha turma, os meus resultados. Nesse ranking aí doido. E é muito contraditório, né? Porque ao mesmo tempo em que eu fecho a porta dou a aula, se aprender aprendeu, se não aprendeu não aprendeu, no final do ano também eu quero que mais tenham aprendido. É doido, né?

Nízia – E como você está vendo a construção do trabalho coletivo aqui na escola? Você acha que a escola tem avançado no sentido de superar essa cultura individualista, esse medo da exposição?

Fernanda – Eu acho, eu acho. Eu tô me lembrando vagamente do dia em que a professora Amanda colocou uma questão sobre o trabalho em grupo– “Mas peraí, então não é isso que eu vinha entendendo? Então, é um outro modo? Me explica”. Ela estava muito à vontade na reunião de planejamento pra dizer como que ela vinha entendendo de uma forma completamente diferente aquilo que eu vinha propondo ou chamando de trabalho em grupo. De repente caiu a ficha de que ela precisava aprender mais e conhecer mais e queria que eu falasse um pouco. Lembro dessa vez, mas acho que no nosso dia-a-dia as nossas relações não são formais, não são defendidas. Acho que a gente se relaciona bem nesse sentido de trocar. Não é?

Nízia – É, mas a gente percebeu que os horários de planejamento em trio não deu muito certo. Você acha que não deu muito certo por quê?

Fernanda – Eu acho que planejar é que o negócio. Encontrar o ponto da contribuição do outro. Navegar no saber do outro. Eu acho que elas idealizaram muito esse momento de planejamento e se dispuseram pouco a viver as frustrações de não conseguir planejar nada nesse primeiro momento. Elas suportaram pouco essa frustração. Elas tinham que achar motivos e planejar ações para cada uma, pro seu pedaço. Eu senti nas falas quando a gente se dispôs a discutir isso, uma ou duas vezes a gente fez isso, talvez três, eu senti nas falas uma expectativa de como devia ser, uma coisa muito previsível, muito idealizada. E aí não sei se era essa coisa do pudor, do não se expor ou pensar que as coisas tinham que ser de um tal jeito que era um jeito que elas não sabiam.

Nízia – Eu me lembrei do trabalho com projetos que também é muito difícil de acontecer na escola como um todo, né?

Fernanda – Então, quando você falava agora pouco do currículo, do ciclo. Eu acho que o que move é como você pensa o saber, como você vive o saber e aí essa questão que a gente acabou de discutir ela é exemplar pra mim, das coisas ainda idealizadas, pouca disponibilidade pra desconhecer.

Nízia – E talvez por isso o trabalho com projeto tenha sido mais difícil de realizar?

Fernanda – O controle, conhecer, saber a aula, antes do saber do aluno. Eu acho que o ponto principal é como que eu lido com o saber. Quando esse professor se assumir aprendiz desarmado aí flui ciclo, flui currículo, flui projeto. Pra mim o currículo de fato afinado com o ciclo é um currículo onde prevalece a partir de projetos. O que eu Fernanda chamo de projetos? Não tenho estudo acumulado sobre isso. Eu chamo de projeto você ter uma pergunta sobre algo, que pode ser da sua casa, da sua rua, da sua sala, pode ser a história de por que o mar é salgado. É você ter uma pergunta, transformar essa pergunta em um problema e se aventura a resolver. O projeto grosso modo é isso. No final é você construir um saber e ainda se ocupa de sistematizar e difundir. Trabalhar com o conhecimento como trabalho, produzir saber. Acho que é isso que é o trabalho do homem no tempo de hoje – produzir saber e ter uma postura sociológica em relação ao conhecimento no tempo de hoje. Acho que é esse o fazer da escola hoje. Que homem é esse que a gente quer pra esse mundo? Um cara que vai se

interrogar a respeito das coisas que ocorrem, vai buscar as respostas coletivamente e vai se ocupar de garantir acesso das suas respostas pra outras pessoas, ou pra socializar ou pra continuar discutindo e aprofundando um saber.

Nízia – Pra finalizar, você tem alguma crítica à proposta atual de ciclos? Há alguma coisa que você acha que podia ter avançado mais e não avançou?

Fernanda – Eu tô hoje fazendo uma leitura mais detalhada dessa proposta e como portaria, como documento oficial ela deixou algumas brechas perigosas.

Nízia – Quais?

Fernanda – Eu agora tive que preencher o mapa estatístico, nesse mês eles mandaram pra nós dois mapas – um que eles chamaram de equipe de referência e outro dos professores dos grupos de referência. Aí você vai à portaria saber quem é equipe de referência. Professor de Sala de Recursos é equipe de referência. Professor de apoio é equipe de referência ou não é? Não encontrei essa resposta. E, ao mesmo tempo, você vê lá o quantitativo estabelecido da equipe de referência de 25% da quantidade de turmas do ciclo. Então, a gente tem no primeiro ciclo sete grupos – teria por aproximação dois professores a mais, mas eles estão dizendo que o professor da sala de recursos é da equipe de referência. Então tem alguns ganhos que a portaria não assegurou. Não assegurou. Os governos fazem uma propaganda muito safada com essas propostas pedagógicas, enganam, e a gente tem aí um novo governo dizendo que essa é uma proposta cara, dizendo que não tem os professores. E tem toda uma história na rede de que sempre falta professor. Como é isso? Não tem nada que explique do ponto de vista financeiro nessa cidade que a gente tenha falta de professores. Nada explica. Então, a minha crítica hoje a essa proposta é que ela devia ter amarrado mais, ter cuidado melhor desses detalhes no sentido de garantir pra gente essa quantidade de professores.

Nízia – E a questão do número de alunos por turma, também tem uma brecha né?

Fernanda – Tem. Tem um mas, um porém, contudo, todavia, deixa uma brechazinha pra você, se precisar, exceder aquele número de modulação. A gente entende que do ponto de vista da gestão, por exemplo, você tá sendo pressionado o ano inteiro e pela defensoria, pela vara da infância, você vai ter que arranjar lugar pra uma ou outra criança e se as turmas ficarem todas sequinhas ali nos 25 onde é que você guarda? Isso eu até entendo um pouco melhor. Mas acabo achando que se a gente for parar pra pensar nas limitações e na conjuntura, a gestão passada fez muito.

Entrevista concedida pela Prof^a Kênia

Nízia – Você sabe por que estou fazendo as entrevistas? Na pesquisa estou tentando articular o currículo e o trabalho docente dentro da perspectiva ciclada. Muita gente já pesquisou várias coisas sobre ciclos, mas eu não tive acesso, não conheço pesquisas que falem sobre o trabalho docente. Como é a condição do trabalho docente na escola em ciclos? O ciclo favorece ou não favorece o trabalho docente?

Kênia – É essa a pergunta que você quer responder?

Nízia – Essa é uma delas. Também penso no currículo. Na perspectiva ciclada, o currículo tem mudanças ou não tem? A gente tem conseguido na prática fazer essas mudanças? E em teoria tem? Como vocês vêem? Tem gente que acha que não tem mudança nem na teoria, nem na prática.

Kênia – Entendi.

Nízia – Mas primeiro eu queria que você me dissesse quanto tempo você tem na escola, quanto tempo você tem na rede.

Kênia – Eu tô na rede desde 2004. Eu vim pra Marcos Waldemar, mas não tinha vaga à tarde e eu fazia faculdade de manhã. Não tinha como eu ficar e aí eu fui cedida pro Eulália. Fiquei aqui só quinze dias. Só que eu não cheguei a fazer nada aqui. A escola não tinha cadeira, não tinha mesa, não tinha nada. Tinha, na verdade, sujeira ainda de obra. Não tinha nem diretora. Quando eu vim pra cá, a gente se apresentou pra Márcia (diretora da UMEI que fica ao lado) e só depois a Fundação nomeou a Fernanda pra ser diretora. Primeiro as professoras escolheram vir pra cá, pra depois ter uma diretora aqui. Foi meio que ao contrário.

Nízia – E você foi pro Eulália? Até o final daquele ano?

Kênia – Até o final de 2004 e em 2005 eu vim pra cá, fiquei dois meses, entrei de licença maternidade e voltei em novembro. Então, na verdade, eu considero que estou aqui nessa escola desde 2006, porque foi o ano em que realmente eu comecei a ficar com turma. Em 2005, apesar de ter voltado, eu fiquei duas semanas com uma turma no começo do ano e, no final do ano, fiquei fazendo um trabalho de sala de leitura. Ainda muito pouco sistemático.

Nízia – E o número de alunos já era grande?

Kênia – Não. A gente não chegava a ter nem segundo ciclo aqui em 2005. Tinha primeiro ciclo e acho até que tinha sala que não tinha turma. Eu não me lembro muito bem, mas acho que tinham quatro turmas. E em 2006 foi que abriram matrículas pra ocupar todas as salas. E eu fiquei com uma turma de 1º ano. Logo no início do ano, em Abril, porque era uma outra professora e a Fernanda não queria que eu fosse pra sala porque eu tava com o Rhuan muito pequenininho e ela queria que eu ficasse assim um pouco mais livre.

Nízia – E aí você ficou como professora de referência do ciclo?

Kênia – Não, eu acabei ficando em sala de aula mesmo. Essa coisa de professora de referência do ciclo em 2006 ainda não era uma realidade. Acho que foi o primeiro ano, então pra gente era tudo muito novo. Eu fiquei como uma espécie de professora que não tinha turma. Ainda era desconhecido isso pra gente. Pra mim pelo menos. O que eu vou fazer? Eu tava ajudando na secretaria por um tempo, porque não tinha secretária, e o trabalho de professora de referência eu não cheguei a realizar. Não cheguei a fazer, porque no começo tava tudo muito perdido, apesar de ter tido alguma discussão, as pessoas acho demoraram muito a perceber esse outro trabalho. Eu também não sabia.

Nízia – E agora você tem clareza?

Kênia – Eu tenho. Na verdade eu não sei se é uma clareza. Eu tenho uma idéia maior, bem melhor do que é ser professor de referência do ciclo.

Nízia – O que você acha que é?

Kênia – Bom, primeiro, eu acho que as crianças que estão na escola elas são alunas de todas as professoras, acho que já parte daí. Quando eu falo professora de referência do ciclo acho que essa professora serve mais pra ajudar as outras professoras a elaborar outros trabalhos com esses alunos. Eu penso que essa professora é mais uma pessoa pra ajudar. E ela não deixa de ser professora dos outros alunos também. Na verdade, Nízia, eu nem faço uma separação entre as professoras. Acho que isso serve pra gente organizar, mas acho que dentro do ciclo, pelo menos acho que esse é o sonho de quem quer uma escola em ciclo, é que as professoras se sintam responsáveis por todos os alunos dentro daquele ciclo, que elas pensem estratégias pra todos os alunos daquele ciclo, que elas vejam a professora de referência como uma pessoa que pode articular mais porque enquanto uma professora tá na sala essa professora faz a ligação com as outras salas. E eu vejo que o papel da professora de referência é o mesmo da professora da sala de aula, acho que o objetivo dela tem que ser o mesmo. Pelo menos é isso que eu penso, apesar de nunca ter sido professora de referência. Mas pelas discussões que a gente tem aqui na escola é essa a idéia que eu tenho.

Nízia – Você acha que isso a escola já conseguiu fazer?

Kênia – Ainda não. Eu ainda acho difícil por conta da identificação que as pessoas têm ainda com a sala de aula. “A minha turma”, sabe? E primeiro se trabalhou com a idéia de que a professora de referência iria levar para a informática. E aconteceu isso por um tempo na rede. Depois se trabalhou com a idéia de que essa professora iria substituir as outras professoras quando elas faltassem. Então, foram idéias que vieram, que descaracterizaram um pouco esse papel que eu acho que ela tem que ter. E acho que aqui na escola a gente até teve esforços maiores pra essa professora de referência, mas nesse ano eu achei que a gente se perdeu um pouco. No ano passado quando teve os reagrupamentos, quando foi alinhavada alguma coisa ali, começamos por um caminho mais certo. Esse ano eu achei que foi como um retrocesso.

Nízia – Você acha que o planejamento de cada ciclo, organizado a partir dos trios de professoras com horário específicos além daquele horário coletivo não ajudou?

Kênia – Eu acho que é uma idéia muito boa, mas na questão da organização da escola se torna confusa muitas vezes, porque a gente lida com uma realidade de muita falta, de muito atraso, e aí isso não aconteceu. E eu não posso dizer também como que isso tava acontecendo

porque, como coordenadora de turno e professora de sala de recursos, eu não participei de nenhum. Mas eu tenho lembrança das pessoas reclamando porque não estava acontecendo, que era importante que acontecesse. Eu tenho lembrança das reuniões de planejamento em que as pessoas falavam do lado positivo desses encontros. Acho que no começo conseguiu-se fazer alguma coisa com aquele horário. Só que ao longo do ano isso foi se perdendo, por uma série de fatores.

Nízia – Agora fala um pouco do que você acha dessa proposta de ciclos? Quando você chegou à rede em 2004 a proposta de ciclos já existia, mas era diferente, não é?

Kênia – Ela existia, inclusive lá no Eulália tinha sala de reorientação da aprendizagem, já se falava em ciclos. Mas, como eu era muito nova na rede, eu não sentia nenhuma diferença com relação a escola seriada. Acho que o ciclo na rede é bem mais velho, mas eu não sentia nenhuma diferença. Quando eu cheguei no Eulália, eu peguei uma turma de segundo ano, que era uma turma que não tinha ninguém alfabetizado ainda. Eu lembro que na época minha turma ficou com o estigma da turma dos mais fracos. E isso não fui eu que falei, mas era o que rolava. E eu fazia UFF e isso ia contra tudo que a gente discutia lá, sobre essa idéia de agrupar todo mundo que tá com mais dificuldade. E nesse ano mesmo, eu, a professora Mônica e a professora Márcia, que eram também de segundo ano, a gente inventou um reagrupamento. Porque não se falava em reagrupamento ainda. Nós inventamos. Porque eu falava muito, eu reclamava muito o porquê daquilo. Eu dizia “Isso não tá certo. Eu tô com uma turma que é uma turma que foi catada e colocada ali só quem não sabia ler. Como assim?”.

Nízia – Dá uma idéia de nivelamento?

Kênia – Dá idéia de nivelamento, isso. E aí eu fui questionando e as professoras foram ficando incomodadas. Se sentiram tocadas também com o apelo que eu fazia e aí a gente fez um reagrupamento. A gente elaborava atividades diferenciadas e misturava as turmas. E foi muito bacana isso. Acho que foi a primeira vez que o Eulália acordou pra uma realidade diferente.

Nízia – Lá eles não tinham essa visão?

Kênia – Não. Eles não tinham e a gente também não tinha uma discussão sobre isso. Nós sabíamos que tínhamos que fazer um relatório, não era nota, na época era conceito. Tinha conceito, mas nós também tínhamos que fazer um relatório de turma. Era um relatório descrevendo a turma e descrevendo as dificuldades de cada aluno. E aquilo foi o primeiro documento de avaliação que eu tive contato. E ainda era conceito, era A, B, C, D, E, né? E o conceito E era o insuficiente, o que a gente podia até deixar reprovado. Só que nessa época o que mais chamava atenção na questão do ciclo não era o tratamento dos conteúdos de forma diferenciada e sim a questão de não poder reprovar. E isso era o que mais incomodava as pessoas e incomodava a mim também. Como assim eu não vou poder reprovar? E aí esse E era uma expectativa de deixar no segundo ano de novo, fazendo um relatório. Aconteceu até isso, eu fiz um relatório, deixei algumas crianças e todo o grupo concordou e eles repetiram. Porque a questão ciclo na época não era estar dentro do 1º ciclo, não. Era 1º ano, 2º ano, 3º ano, mudou a nomenclatura e as pessoas faziam a correlação – 1º ano era alfabetização, 2º ano era 1ª série e eu tinha vários pais que diziam que os alunos estavam na 1ª série. Inclusive eu fazia essa relação, até porque a gente pegava livros que vinham do MEC (de 1ª série), né?

E aí a gente trabalhava com essa idéia. De série ainda. Na verdade, mudou-se a nomenclatura, mas não mudou a idéia não.

Nízia – E a partir de 2005, quando veio a nova proposta, você acha que teve alguma mudança?

Kênia – Pois é, eu não sei muito avaliar porque eu mudei de escola, né? Eu vim pra cá e aqui desde que eu cheguei parece que as coisas são pensadas de forma diferente. Eu sinto que a escola é muito mais aberta a mudanças, a trabalhar mesmo com a idéia de ciclos do que lá no Eulália.

Nízia – Você acha que isso se deve a quê?

Kênia – Eu acho que a questão do grupo ser novo e também pela Fernanda ter uma abertura boa pra essa questão do ciclo. É uma pessoa que pensa realmente a escola em ciclos, que luta por isso, que defende isso. Isso faz uma diferença tremenda, né? Quando você tem uma direção que pensa assim também. Uma equipe boa, eu considero a equipe aqui da escola muito boa, são pessoas que têm uma formação muito boa, que procuram estudar, que procuram se aprofundar. É claro que quando a gente fala assim uma equipe boa, nem todo mundo procura estudar, mas a maioria tá sempre procurando se aprofundar, sabe? Mas eu acho que a gente ainda tem muita coisa pra alcançar, porque até hoje a gente ainda vê muito essa coisa da comparação série/ciclo.

Nízia – Você acha que a gente ainda opera na lógica da série?

Kênia – Em alguns casos eu percebo isso, em outros não. Eu percebo isso muito no segundo ciclo, operam muito com a lógica de série ainda. Até pela questão de ter prova, ter nota.

Nízia – Você tá falando da avaliação externa?

Kênia – Não. Aqui também. Tem professoras de segundo ciclo que dão prova, de brincadeira, mas assim ainda operando com a lógica do conhecimento estando ali naquela prova. No primeiro ciclo eu vejo mudanças muito boas. Eu vejo um pessoal que pensa melhor essa questão. Até porque são questões de leitura e escrita, questões básicas do primeiro ciclo e eu acho que tem como trabalhar melhor. Não sei se eu tô enganada.

Nízia – Geralmente as pessoas têm essa visão mesmo. De que quanto mais você vai se aprofundando nas disciplinas, mas fica difícil desse conhecimento não ser fragmentado.

Kênia – Pois é. E aqui na escola acontece muito isso do primeiro ciclo ter uma cara e o segundo ciclo ter outra, sabe?

Nízia – Mas voltando na história da proposta, quando você voltou à escola em novembro de 2005, o que você encontrou na escola?

Kênia – Eu encontrei discussões na escola e eu já cheguei com uma galera bem eufórica, já discutindo isso e tudo.

Nízia – Você acha que as pessoas receberam bem essa proposta?

Kênia – De um modo geral eu achei que sim. Porque acho que foi uma oportunidade das pessoas poderem discutir isso. Porque pelo que eu sei quando a proposta antiga foi implementada na rede, foi imposta. E essa teve uma discussão maior com as escolas, então eu achei que as pessoas receberam bem. Eu até também recebi bem, algumas questões ali são bem legais.

Nízia – O que você acha que é ponto positivo da proposta?

Kênia – Eu acho que a questão do tempo da criança, eu acho que a questão do currículo, a questão da não fragmentação dos conteúdos. Apesar de que acho que no final desse ano a gente teve um retrocesso com esse relatório enviado pela FME. A gente comentou muito já. O que a gente achava que era legal da não fragmentação, de alguma forma a gente fragmentou novamente. Mas acho que o tempo do aluno é um ponto positivo. E essa coisa também de ter uma outra professora, que é essa professora de referência, de ter uma outra visão sobre o aluno. Eu vi movimentos muito interessantes da Cristiane, da Alesandra, da Cida, fazendo avaliação em conjunto. Isso eu acho muito bacana, porque antes o que era pesado só pra um professor, por mais que não seja pra reprovação, que não é o nosso caso, mas assim pra até colocar num relatório que marca a vida de uma criança, que essa criança está assim ou assado, são três pessoas olhando. E o professor fica muito mais tranquilo, pensando não fui eu apenas que vi isso, outras pessoas viram também. Acho que isso é muito legal. No mais, pelo fato de eu ser coordenadora de turno, eu acabo vendo muita coisa, mas me aprofundando pouco.

Nízia – Por falar em coordenação de turno, na proposta atual existe uma preocupação com o fortalecimento da equipe gestora da escola, incorporando nela a coordenação de turno. O que você acha disso?

Kênia – Na verdade, aqui na escola a questão do tempo dificulta a participação da coordenação de turno nas reuniões, na gestão mesmo escolar. Aqui é muito complicado, porque a coordenadora de turno aqui tem muitas obrigações. Eu acho que a coordenação de turno que está ali no dia a dia de cara com os pais, com os professores e com os alunos, porque o que acaba acontecendo é isso, a coordenação fica de frente em tudo. Eu acho que seria muito importante que a coordenação pudesse participar dessa parte mais de gestão, mas eu não vejo muito tempo hábil pra isso.

Nízia – Mas parece que está prevista a figura do agente de coordenação.

Kênia – Vindo essa pessoa eu acredito que divida um pouco mais. E acho muito bom que isso aconteça, porque quem tá na coordenação de turno acaba vendo um pouco de tudo. Vendo um pouco de pai, vendo um pouco da merenda, vendo um pouco dos professores, vendo um pouco dos alunos, vendo um pouco dos funcionários, vendo um pouco da manutenção. E é uma contribuição que eu acho que a coordenação de turno tem pra dar pra elaboração mesmo da gestão, muito boa. E que realmente a gente não tem tempo. Eu como coordenadora de turno não tinha tempo pra sentar com vocês, com a Fernanda pra conversar sobre questões que eu achava importante, propor mudanças por exemplo. Às vezes eu acabava fazendo isso, mas meio sem tempo. Porque a gente vai desde abrir o portão até olha os banheiros.

Nízia – E ainda encontra tempo pra fazer um blog sobre a hora do recreio, né? (aqui faço referência ao fato de Kênia ter criado um blog para relatar experiências que ela acompanhava com os alunos durante os horários de recreio)

Kênia – Mas aí foi à noite. E eu achei que faltou até um pouco mais de interesse por parte das professoras, porque era um blog que ia contar com elas, né? Eu cheguei a distribuir papelzinho, pedir ajuda. Mas essa questão da informática ainda tá um pouco nebulosa, sabe? Parece que a professora de referência ainda tá com essa carga de professora de informática.

Nízia – Você acha que a escola conseguiu avançar em relação à sala de leitura, não?

Kênia – Não, o uso da sala de leitura pra mim continua ainda um uso inadequado. Um uso muito pra vídeo e a questão da gente não ter uma pessoa que consiga arrumar a sala de leitura e manter de uma forma atrativa pras crianças. Porque não adianta você chegar num lugar e não ter atração pelo que está exposto ali. E o ano inteiro a gente teve essa questão e a gente tem essa questão com a sala de leitura há muito tempo, não é novidade, né?

Nízia – Nesse sentido você acha que foi prejudicial na proposta que eles tenham retirado a figura do professor da sala de leitura e da sala de informática?

Kênia – Eu acho que, na verdade, o que foi prejudicial foi o fato deles não terem dado uma formação nesses dois sentidos, não é? Esclarecimentos mesmo. Treinamento, seja lá o que eles chamem. Atividades que a gente pode realizar na sala de leitura. Porque eles tiraram e não deram nada.

Nízia – Você acha que eles deveriam ter mantido o professor da sala de leitura e o professor da sala de informática?

Kênia – Eu acho que eles fizeram a coisa certa em tirar. O erro foi não treinar as pessoas.

Nízia – Algumas pessoas fizeram críticas no sentido de que essa proposta traz mais trabalho para os professores. E nesse sentido da retirada do professor da sala de leitura e de informática, algumas escolas reclamaram porque ia ser mais trabalho pro professor. Você concorda com isso ou não?

Kênia – Não. Não porque eu acho que o trabalho em sala de leitura e informática é complementar. Ele não é uma coisa extra. Eu acho que o professor de referência e o professor de sala de aula eles têm que utilizar a informática e a sala de leitura como complemento do trabalho. Pode até usar numa hora de lazer, mas pra mim é complementar. Faz parte do trabalho. Trabalhar com a internet, tem um mundo pra você poder fazer pesquisa. Se você faz na sala de aula com um monte de livro, porque não fazer na sala de informática. Pra mim as figuras do professor de informática e do professor da sala de leitura não fazem a menor falta. O que faz falta é realmente as pessoas se apropriarem desses espaços, se apropriarem desses conhecimentos, porque você só ensina quando você conhece. Não adianta você querer ensinar pro seu aluno como fazer uma pesquisa na internet se você não sabe usar a internet, se você não sabe onde buscar. Não adianta você ir pra uma sala de leitura se você não conhece um mínimo de literatura infantil, você não tem aquele conhecimento, você não sabe nem o que indicar pro aluno. Eu acho que isso é prejudicial, mas não a retirada.

Nízia – E sobre essa crítica, de modo geral, que algumas pessoas falam de que no ciclo o professor trabalha mais. Ele tem mais atribuições, ele é mais compromissado com a escola. E, muitas vezes, alguns dizem assim “com essa história de não ter reprovação, algumas pessoas acham que o fracasso do aluno recai sobre o professor”. O SEPE fez muitas críticas na época do lançamento da proposta, no sentido de que ela trazia mais trabalho pro professor e não previa muita infra-estrutura. Por exemplo, na hora que deixa de fazer prova e passa pra uma avaliação contínua, com portfólio, com relatório.

Kênia – Você clareando, se mostram mais questões. Primeiro que não aumentou carga horária de professor. Eu acho que dentro da escola tem que ser feitas estratégias para que o professor consiga fazer essas coisas que dão mais trabalho. Fazer um relatório descritivo dá mais trabalho do que elaborar uma prova e dar uma nota. Fazer atividades diferenciadas dá mais trabalho do que você fazer uma mesma atividade. Dá mais trabalho, mas eu acho que isso dentro da escola tem que ser garantido que o professor tenha esse tempo pra fazer. Eu acho que é mais trabalhoso, mas não por isso é ruim. Porque a criança é o foco do trabalho do professor. Se essa criança não tá aprendendo e esses são caminhos pra que ela aprenda melhor, o professor tem que fazer. Eu não acho que seja um aumento de trabalho de uma forma ruim, entendeu? Eu acho que isso é trabalho do professor. Aumentou? Aumentou sim. Aumentou a responsabilidade. Você tem que elaborar muito mais atividades diferentes. Estudar mais. Até pra avaliar. Antigamente a gente dava um... eu mesma já reprovei aluno com nota dois, três. Hoje em dia se eu quiser reprovar eu vou ter que dizer o porquê. Eu vou ter que dizer que ele ainda não sabe isso, que ele tá com dificuldade naquilo, ele precisa de mais aprendizado nisso. Dá muito mais trabalho. Então o professor precisa escrever mais, precisa ler mais, precisa estudar.

Nízia – Você acha, então, que é um processo em que nós precisamos aprender mais?

Kênia – Eu acho que a gente tem que aprender mais. Eu acho que, na verdade, sempre foi um papel do professor fazer isso, entendeu? E ainda bem que está sendo resgatado agora. Porque eu acho que isso é trabalho sim do professor.

Nízia – Isso que você tá falando, me lembra que nessa história de ciclos, no meu entendimento, há uma brecha pra que a gente valorize mais esse profissional. Você concorda?

Kênia – Sim. Que ele seja visto como uma pessoa que estuda mais. A gente sempre escuta muita piadinha, aquelas piadinhas das “tias Zulmiras da vida”. Muito pejorativas sobre as professoras de 1ª a 4ª série. Até colegas meus que trabalham com 5ª a 8ª fazem piadinhas. Acham que você não faz muita coisa. Que o que você tem que saber é muito pouco, uma coisa muito básica. Então, eu acho que, a partir do momento em que você estuda sobre vários assuntos, sobre o cognitivo, sobre o psicológico, sobre a sociedade, você aumenta sua auto-estima e ajuda o aluno.

Nízia – E você acha que nesse sentido essa proposta ajudou?

Kênia – Ajudou. Ajudou porque você tem que saber mais. Pra trabalhar em ciclos você tem que saber mais. Não adianta você pegar um livro, abrir e passar um exercício. Você tem que saber quais os objetivos, você tem que saber como o aluno aprende, você tem que saber desde Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal do aluno, a questão do construtivismo, como o aluno constrói, a questão da escrita, como o aluno pensa a escrita. Você tem que saber um

monte de coisas. Coisas que a gente não se preocupava antes. Um dia desses, eu tava contando pra Márcia que, na minha primeira turma de 1ª série ninguém sabia ler e eu peguei um texto que era de uma gotinha e passei o ano inteiro dando aquele texto. O ano inteiro. E os alunos aprenderam a ler, mas ali não havia uma preocupação de saber como eles estavam pensando, de saber como eles tinham construído, de saber como ajudá-los. Nada. Foi puramente a memorização. E aí assim, cada um se apropria um pouquinho aqui, um pouquinho ali, não somos apenas nós que ensinamos, eles vão se apropriando de outras coisas também e aí alguns acabaram lendo, né? Mas sem a menor responsabilidade pra saber como que cada um tava aprendendo. E aí eu dizia “Nossa, coitados desses alunos.” Porque hoje a gente pensa tanto. E é direito deles, sabe Nízia. Que a gente tenha essa preocupação, que a gente conheça cada um, que a gente saiba como eles vão pensar, vão aprender, porque senão a gente não vai conseguir ajudar. Principalmente aqueles que têm mais dificuldade. E a gente sabe que tem muitos alunos que tem dificuldade, não apenas na escola pública e em ciclos.

Nízia – E as pessoas falam que é só na escola pública que tem alunos com dificuldade.

Kênia – Não. Não eu trabalho em escola particular. Acabamos de fazer relatórios lá e tem crianças que tem muitas questões. Não é só aqui que acontece isso não.

Nízia – E em relação ao trabalho coletivo? O que você acha?

Kênia – Eu acho que isso é uma coisa boa do ciclo. As pessoas têm que trocar mais porque nem todo mundo vai saber de tudo. Então, você tem que perguntar pro outro.

Nízia – Você acha que isso fortalece o professor?

Kênia – Fortalece. Fortalece o professor e dá mais uma habilidade. Antigamente a gente trabalhava muito sozinho. E a habilidade de trabalhar em grupo você tem que ir construindo. Você não aprende a trabalhar em grupo do dia pra noite. Eu vejo as meninas trocando muito atividades de escrita uma com a outra, perguntando. Olha tá escrevendo assim, que atividade eu faço?

Nízia – Você vê isso acontecendo na escola?

Kênia – Eu vejo e até fazem comigo também. Trazem atividades pra eu ver e pra eu sugerir alguma coisa. Vêm me perguntar se aquela criança é silábico-alfabética, ou se ela é alfabética, ou se ela é silábica. Essas preocupações, Nízia, elas são muito novas. E eu vou te dizer, eu só vejo isso aqui. Eu não vi isso, por exemplo, no Eulália. Mesmo com toda a questão de eu ter chegado lá muito perdida e tal, eu não via nenhuma preocupação quanto a isso, quanto a planejamento em dupla, em trio, planejamento em si.

Nízia – E o que você acha do horário de reunião de planejamento às quartas-feiras?

Kênia – Eu acho pequeno. Acho curto. Acho que a proposta exige mais tempo de reunião. Porque as coisas têm que ficar mais redondas. Não que fique todo mundo pensando igual, mas acredito que as trocas são importantes e a questão do ciclo tem que ser mais discutida, sabe? Porque as coisas vão mudando, os alunos vão mudando, os problemas vão mudando, e a gente não sabe tudo, e pessoas vão saindo, e pessoas vão entrando. E eu acho que duas horas de planejamento é muito pouco, é muito pouco. Pra essa proposta eu acho muito pouco.

Principalmente com os professores de referência que precisam cada vez mais ser inseridos nos grupos, em todos os grupos. Assim como se tem três professoras de terceiro ano, essas professoras têm que falar uma língua comum, junto com essa professora de referência, não que todo mundo vá fazer a mesma coisa, mas tem que traçar alguns objetivos, trocar estratégias e aí eu acho que o tempo é curto nesse sentido.

Nízia – E quais os pontos negativos que você vê na proposta? Quais as suas críticas?

Kênia – Bem, eu acho que eu já fiz uma crítica quanto à questão do professor de informática, da retirada e da não oferta de treinamento. Mas acho que a questão do número de alunos em sala. Eu acho que pro trabalho em ciclo e esse pensamento sobre cada aluno, sabe? Todo esse trabalho é muito grande e vai aumentar muito mais se as turmas ficarem muito grandes também. E acho até que vai perder a qualidade. Falando agora da nossa realidade, na nossa escola em que nós ainda continuamos com turmas de 25, 28 alunos no máximo. Eu acho que isso é uma coisa bacana, mas que a proposta não garante totalmente.

Nízia – Você fala isso porque na versão final, na Portaria, teve a brecha pra que se for necessário pode aumentar, não é isso?

Kênia – Exatamente e isso pra mim é uma coisa ruim, porque uma turma de 1º ano, que é uma turma de crianças de 6 anos, com 25 crianças dentro da sala, eu acho que já é o teto máximo. O máximo do máximo. Crianças que estão chegando à escola naquele ano, né? Vieram muitas vezes de UMEI, mas não é a mesma coisa. O trabalho é diferente. Então, a professora tem um trabalho braçal muito maior. E aí há um cansaço físico que prejudica o trabalho intelectual. Eu acho que essa brecha que ficou na Portaria agora é muito ruim. Porque eu acho que toda criança tem direito à escola, mas de qualidade. E a gente não pode garantir qualidade com um número grande de alunos. Acho isso um retrocesso. Assim como traçar esses objetivos no final do ano, com esses eixos bem determinados na Portaria das Diretrizes, eu achei um retrocesso também.

Nízia – Por falar em currículo, você acha que o currículo de uma escola ciclada é diferente do currículo de uma escola seriada?

Kênia – Se for pensar numa escola seriada tradicional é.

Nízia – É. Em quê?

Kênia – Eu acho que não na questão dos objetivos, mas na arrumação dos conteúdos. Porque na escola ciclada tem muito mais possibilidade dessas coisas entrarem umas nas outras. E na escola tradicional seriada essas coisas são muito repartidinhas. A gente até tem notícia de escola que trabalha com professor de matemática, professor de português, professor de ciências e estudos sociais e é bem separadinho mesmo. Então, eu acho que nesse sentido é diferente. Eu tô pensando muito que na escola tradicional seriada tudo é muito separado, provas separadas, testes separados, cadernos separados. Na escola de ciclos, acho que há a possibilidade de uma coisa migrar pra dentro da outra. E isso é uma questão de conteúdo, é uma questão de currículo também. No ciclo tem uma abertura maior, porque quando a gente trabalha em ciclo a gente não trabalha com a avaliação nos moldes da escola tradicional e tal. Então, isso também é muito bom porque as coisas podem se misturar um pouco mais, não que não tenham a sua identidade, mas se misturam um pouco mais.

Nízia – E você acha que essa flexibilização do currículo, de alguma forma, interfere no trabalho do professor?

Kênia – Acho que interfere porque o professor faz opções. Ele tem a possibilidade de optar muito mais. Se antes ele optava por dar geografia ou história ou ciências num determinado horário, ele pode optar por fazer uma atividade em que vá colocar outras coisas ali dentro, trabalhar a linguagem, a matemática, em um mapa, estudando geografia e trazer a questão histórica. Acho que isso dá mais possibilidades pro professor.

Nízia – Você acha que isso traz mais autoria pro trabalho? O professor se torna mais autor do seu trabalho?

Kênia – É mais autoria. O professor fica mais autor mesmo.

Nízia – E você viu que nessa proposta teve um movimento de discussão do currículo, não é? No final agora a coisa ficou um pouco alterada, mas a idéia original era de dar maior autonomia às escolas pra elaborarem o seu currículo. O que você acha disso?

Kênia – Bom eu acho que tem que ter um currículo mínimo e acho que os parâmetros já fazem isso. E acho que cada escola realmente tinha que decidir o seu currículo. Se a gente for pensar na nossa escola, por exemplo, nossa escola tem a maior identidade com a questão ambiental, tá perto de uma reserva, então, há ênfase muito grande nesse sentido. Tem outras escolas que vão se identificar com outras coisas, então, acho que essa liberdade tem que haver. No nosso caso, estamos perto de uma aldeia de pescadores e ainda não temos isso como uma questão no nosso currículo, sabe? E acho que quando a gente pensa em uma educação pra vida, uma educação de identidade, onde a pessoa se sinta parte da sociedade, com capacidade de mudar aquela sociedade, acho que a gente tem que valorizar o que tem na comunidade e colocar essas questões pra estudo, pra reflexão, pra valorização mesmo.

Nízia – E isso a gente ainda precisa fazer mais, não é?

Kênia – Exatamente. A gente precisa.

Nízia – Nesse processo de discussão da proposta, você acha que houve mesmo um movimento dialógico ou você tem críticas a fazer?

Kênia – Eu acho que foi um movimento dialógico sim, apesar de já ter vindo uma coisa mais ou menos formatada, eu achei que foi muito legal terem mandado isso pra escola.

Nízia – E você achou que as colocações que a gente fez foram contempladas?

Kênia – De alguma forma, foram. Mas nem tudo. Eu acho que tinha um pouco mais das escolas nessa proposta. Mas acho que de alguma forma foi bom.

Nízia – E na discussão curricular? Também houve diálogo ou já não tinha o mesmo fôlego de antes?

Kênia – Não. Já não tinha.

Nízia – O que você acha do processo que a gente viveu aqui de discussão curricular? Foi positivo pro trabalho do professor ou não? Tem lacuna? Tem coisa que precisa melhorar?

Kênia – Você tá falando desse último documento que veio?

Nízia – Das Diretrizes Curriculares.

Kênia – Eu acho importante que a gente discuta isso até pra traçar melhor esses objetivos. Mas já veio uma coisa muito fechada nesse sentido, entendeu? E acho que as discussões foram por um caminho que eu, particularmente, não gostei muito. Acho que a gente tinha que ter tido mais tempo pra elaborar isso melhor na nossa escola.

Nízia – O que você achou daquela outra versão?

Kênia – Aquilo era ilegível. Eu não li aquilo não. Eu não consegui ler. Depois eles mandaram uma nova versão. Aquilo não tinha condição.

Nízia – Aquela foi a primeira versão ou foi a segunda? Não lembro mais.

Kênia – Foi a primeira, depois eles mandaram outra. Mas eles enviaram tantos documentos que a gente até se perde, né? Veio a primeira proposta (o documento preliminar) que a gente tinha que ir completando, inclusive com número de alunos e tal. Depois veio aquele documento de discussão curricular que a gente chamou de PAMODI. Depois vieram os eixos que a gente tinha que seguir. Essa coisa do eixo eu tenho críticas assim... Eu acho que nós aqui na escola nos baseamos muito em objetivos de outros lugares. Nos não traçamos, nós não fizemos uma identidade nossa. Eu não sei se você reparou isso nos relatórios, mas nesses objetivos não tem uma identidade da escola. Eu vi muita gente com manuais de São Paulo, de escola particular, e dando os objetivos como se fossem verdades absolutas. E aquilo pra mim... começamos a retroceder a partir dali.

Nízia – Você tá falando da relação naturalizada que as pessoas em geral estabelecem com o currículo? De não questionar, por exemplo, porque se ensina proparoxítona na terceira série. Você acha que as pessoas têm essa relação com o currículo dessa maneira?

Kênia – Eu não sei te dizer que as pessoas têm. Eu sei que quando a gente pega um livro, por exemplo, do MEC (didáticos) a gente tem essa sensação. Não sei se as pessoas têm a mesma sensação, mas todos os livros vão ter a proparoxítona lá na terceira série.

Nízia – Você acha que essa proposta de ciclos mexe com isso ou não?

Kênia – Eu acho que mexe, a partir do momento em que a escola também dá entrada pra mexer. Porque o que a gente viu agora no final do ano não foi uma mexida na verdade, né? Voltou-se aquelas mesmas questões – no segundo ciclo a gente vai ensinar proparoxítona. Então, acho que aí o ciclo não mexeu, entendeu? A crítica que eu tenho maior foi com esse texto final, esses eixos. Porque a proposta foi dialógica, até PAMODI, de uma forma geral foi uma tentativa de conversa da fundação com a gente e tal. Aquela primeira proposta que a gente tinha que ir completando dando as nossas sugestões também. Agora, os eixos, se a intenção foi boa, o produto não ficou bom.

Nízia – Mas o encaminhamento desses eixos agora no segundo semestre já foi fora da gestão do Waldeck.

Kênia – Foi. Engraçado, isso me lembra que lá na outra escola eu adotei uma coleção de educação infantil (porque o pessoal faz uma questão) e no 1º ano do ensino fundamental eu queria adotar a mesma coleção, mas pra esse segmento eram outras pessoas que faziam a coleção e é como se tivesse mudado da água pro vinho. Se as pessoas estão pensando diferente, mesmo dentro de uma mesma realidade, vai sair uma coisa diferente. Mesmo sabendo que é uma mesma proposta, que a proposta tem um objetivo x, vão sair coisas diferentes. Então, eu acho que foi muito por aí também. Eu tenho a sensação que os eixos realmente foram encaminhados de modo diferente do processo que a gente tava construindo. Até pela questão de tempo. Que tempo a gente teve pra fazer isso? Como que a gente vai pensar numa escola de ciclos, onde a gente precisa de mais tempo pra planejamento, e a gente ainda vai discutir os eixos na escola sem tempo? E aí tem que coletar no manual. E eu fiquei pra morrer quando eu abri aqueles manuais, né? Porque tudo bem que tem coisas boas ali, mas é isso mesmo que a escola quer? E eu sei que foi feita essa pergunta pro grupo, mas as pessoas estão de saco cheio, final do ano, final do ano. Todo mundo já com alunos com questões, encaminha pra lá, encaminha prá cá, e o retorno e tal. As pessoas estão de saco cheio, aí chega uma coisa dessa. Ah! É isso aqui que querem? Ih! É fácil! Tem um monte de coisa produzida com isso. Então, vamos botar isso mesmo. E aí é uma irresponsabilidade. É irresponsável, mas é o que acabou acontecendo.

Nízia – Mas a gente pode resgatar isso no próximo ano, não?

Kênia – Isso. E eu vou te dizer uma coisa – o grupo sente isso, percebe, sente esse incômodo, do que vinha sendo e do que aconteceu no final, o grupo sente isso, né? Comparando com a escrita, é como se a criança tivesse fazendo escrita espontânea e eu botasse “O Ivo viu a uva” pra ela repetir. Entendeu? Foi assim que eu me senti. A gente vinha num processo de construção, de dar sentido para aquela proposta, de botar ela aqui dentro da escola e, de repente veio “O Ivo viu a uva”. Então vamos lá, vamos separar tudo que a gente achou que fosse junto... E isso pra mim foi muito ruim.

Entrevista concedida pela Prof^a Minna

Nízia - O foco da pesquisa é a condição de trabalho docente. De que maneira os professores vêm suas condições de trabalho, de remuneração, de valorização profissional, de possibilidade de diálogo, de exercer autoria. Será que a proposta Escola de Cidadania de alguma maneira facilita isso ou não interfere em nada? O SEPE viveu nesse período reclamando muito dos ciclos, né? Falando que a proposta não era legal porque não tinha infraestrutura etc e tal. Mas como é a visão dos professores? Eu queria ouvir um pouco de cada pessoa sobre isso.

Minna – Eu acho assim.. você tocou na questão da escola, né? A escola realmente permite esse tipo de coisa. Aqui. Essa escola, porque essa escola é muito singular. Eu tenho outra matrícula, já fiz dupla em outras escolas e a gente vê que a coisa não tem o engajamento, o direcionamento, o envolvimento das pessoas da mesma maneira que a gente vê aqui. Eu acho que por conta de ser uma escola pequena, nova... talvez isso tudo vai permitindo a construção de uma identidade da escola.

Nízia – Mas o que é diferente aqui? Concretamente falando

Minna – Acho que o fato de ser uma escola menor permite essa discussão do grupo, permite que todos se coloquem. E esse processo de estar construindo a identidade da escola. É uma escola que trabalha dessa maneira, então ajuda. É diferente de você entrar numa coisa que já tá acontecendo. Eu acho que a gente tá tendo essa oportunidade. A gente tem pouca rotatividade de pessoas, é um grupo que permanece.

Nízia – Você já está aqui na escola desde o início?

Minna – Não, eu vim da UMEI. Eu vim a escola já tinha um ano, um ano e pouquinho.

Nízia – E essa questão dos ciclos? Você viu que teve alguma diferença de 2005 pra cá? Como é que foi isso?

Minna – Eu acho que o professor que tem o compromisso, ele tem o compromisso no seriado, ele tem o compromisso no ciclo, ele vai buscar trabalhar bem seja qual for a proposta. O difícil é quando não há esse engajamento. Eu acho que o sucesso da coisa tá muito mais no engajamento que o professor tem, na postura, do que propriamente na proposta, né? Porque a proposta de série, por exemplo, tem vantagens e tem desvantagens. E o ciclo também.

Nízia – Você pode exemplificar o que você acha que é vantagem, o que você acha que é desvantagem?

Minna – Quando o professor tem o compromisso e a escola oferece as condições básicas o trabalho acontece, mesmo no seriado. O resultado é bom, né? Quando a gente tem, por exemplo, essa coisa de tá sempre puxando a família, conversa, chama de novo, tenta outra coisa... Isso acontece no seriado também. Então, quando tem esse compromisso de todo mundo pra fazer a coisa funcionar. Ela funciona também na seriação e aí você vai ter um índice de retenção pequeno. Tá todo mundo engajado nisso... No entanto, esse planejamento mais coletivo se efetivou no ciclo.

Nízia – Que a idéia nem é reprovar também. O seriado também não tem essa perspectiva, é isso?

Minna – Não deve ter essa perspectiva. Quando o profissional tem o engajamento desde o início do ano. Porque você vê professora do seriado assim, que começa o ano e já diz esse não vai passar. Em abril, maio. O ciclo desfaz um pouco essa idéia. Agora, o que você por outro lado vê no ciclo também: a se o aluno tem mais de um ano no ciclo, então vamos deixar mais pra frente.

Nízia – Mas em relação às condições de trabalho? Algumas iniciativas como ter um professor a mais, isso facilita ou não? Isso é bom ou não? Do ponto de vista do trabalho docente, do ponto de vista de infra-estrutura que dê mais força pro professor. O que você acha?

Minna – Eu acho que, de maneira geral, a gente avançou muito. A gente avançou no espaço físico, a gente avançou na questão do material. A gente tá avançando na questão do profissional. Eu espero que o próximo passo seja no financeiro, né? A gente nunca teve tanta gente dentro da escola. A verdade é essa. Nunca teve. Agora, não adianta ter se a gente não aprende a lidar com esse tipo de coisa. Não adianta ter gente dando cabeçada aqui dentro e a gente não saber se organizar pra dinamizar o processo. O fato de ter um outro professor na sala, pra muita gente é um incomodo muito grande. A gente vai levar um tempo pra aprender a lidar com isso. Até pra pessoa que tá lá ter liberdade de repente de fazer uma proposta, de fazer uma interferência direta.

Nízia – E você percebe alguma relação entre a discussão curricular com a discussão da autonomia do professor? Por que nesse movimento de reformulação dos ciclos, a gente também tá agora se debatendo com a discussão curricular, né? Um movimento que tá sendo desencadeado não só por um movimento nosso, que é importante pra essa escola por conta da discussão do PPP, mas é um movimento da rede.

Minna – Eu acho que é um movimento que faz com que as pessoas se impliquem no que está acontecendo. Porque até então a gente tinha uma posição só de crítica. Cada um fazia dentro da sua sala o que bem entendia e quando vinha qualquer proposta de fora, de fora da sala, não precisava nem ser de fora da escola, já encontrava a resistência e a crítica. Então, eu acho que foi uma saída muito bacana fazer com que os professores participem desse momento de construção curricular, porque uma vez que você teve a chance de participar da construção, você vai ter menos oportunidade de reclamar depois. É claro que depois de pronto a gente vai perceber que algumas coisas podiam ser diferentes. Mas é diferente, porque você tava junto. Naquele momento não foi possível perceber, talvez mais pra frente a gente perceba algumas falhas, mas é um processo em que está todo mundo implicado. Todo mundo tem a chance de colocar suas opiniões, ajudar a construir. Então, eu acho muito bacana poder fazer isso.

Nízia – E as formações continuadas? De um modo geral, de 2005 pra cá, eu tenho percebido que tinha um movimento de focar mais na discussão da proposta pedagógica, da proposta de ciclos, de falar sobre ciclos, o que é ciclos, porque tem muita gente que tinha naquela época e ainda tem dificuldade de entender essa proposta. Você acha que a formação continuada proposta pela rede chegou a atingir algum objetivo?

Minna – Eu acho que como a gente tá aprendendo a trabalhar numa nova perspectiva, eles também. No início, tinha uma coisa chata, de ficar ouvindo. E eu acho que tinha uma posição

também, que não é nova, que é histórica, né? De que uns pensam e outros executam. Então, durante muito tempo a gente carregou essa idéia. Agora com as equipes de referência, que vêm na escola, e vêm no conselho, e vêm no planejamento, e vem na festa, e vêm no dia que não tem nada... Eles conhecem as pessoas, conhecem a dinâmica, então, quando eles vêm com a proposta de formação continuada, vem uma coisa mais contextualizada. Elas vêm na questão. Foi bacana, por exemplo, eu fiz um comentário na quarta-feira com o Irineu numa brincadeira, falei da turma da noite e tal... Ontem ele veio com um livro. “Olha aqui, lembrei do que você falou e trouxe pra você”. Isso jamais aconteceria a um tempo atrás. Esse tipo de proximidade. Essa relação mais próxima da fundação com a escola. Então, eu acho que eles estão aprendendo a fazer a formação continuada também. Focando no que a escola tá precisando. Trazendo essa fundamentação teórica. Isso é fundamental. Não adianta vir quinze pessoas falar sobre ciclo se você não tiver em alguma oportunidade o contato com um autor, com diferentes autores para se fundamentar e construir a idéias aos poucos. Não adianta eu chegar pra você e explicar o que é ciclo. Tem que ter essa leitura paralela. E eles tão conseguindo fazer isso. Não obriga ninguém a ler nada, mas, por outro lado, te instiga. Ontem passou aquele vídeo, eu cheguei em casa botei no Youtube, assisti de novo...

Nízia – E a questão do ciclo? O que você acha dessa proposta atual? Você já tá na rede desde antes disso, né? Tem diferença de propostas?

Minna – Eu acho que a proposta de ciclos é uma só. Na verdade, a tentativa de implementar é que foi frustrada, foi fracassada. Mas a proposta de ciclos é uma. A fundação tentou fazer a primeira vez, eu acho que não foi bem sucedida na maneira de fazer essa proposta. Amadureceu e agora está retomando, já com outra postura.

Nízia – Você percebe que existe uma identidade nas duas propostas, de referencial teórico, de visão do que seja ciclos?

Minna – Não, não sei se é a mesma. Mas acredito que a intenção fosse estar implementando uma nova proposta, estar oferecendo uma alternativa. Só que, na verdade, eles não colocaram como alternativa, eles colocaram como imposição e aí, é claro, encontraram resistência.

Nízia – O SEPE faz muitas críticas em relação a isso, no sentido de dizer que a proposta de ciclos dá mais trabalho pro professor. Você acha isso?

Minna – Eu acho que vai dar mais trabalho por algum tempo. Porque a gente vai ter que aprender a fazer. Mas depois não. Na hora que a gente conseguir incorporar essas idéias à prática, vai fluir talvez até com mais facilidade do que a seriação. Vai dar mais trabalho agora porque a gente vai ter que aprender a lidar com outras pessoas juntas na mesma turma, aprender a trabalhar em equipe, seu trabalho fica exposto e os relatórios são outro ponto que merece atenção. A grande verdade é que fica muito exposto a críticas. Isso dá um certo incomodo. Então a gente vai ter que aprender. A gente vai ter que aprender a escrever. Porque tem professor que não sabe escrever ou o que escrever.

Nízia – E aí os relatórios de avaliação...

Minna – Nossa! Isso é um grande nó. Por que eu trabalhei com pesquisa, trabalhei com o CNPQ, Então essa coisa do relatório me é familiar. Não é que eu saiba fazer não, mas me é familiar. Agora, tem gente que nunca fez. A gente marcou x, a gente marcou A B C, a gente

deu nota de 1 a 10, a gente teve várias experiências. Mas a gente vai ter que aprender agora a escrever um relatório. Aprender a ler o relatório do outro. Uma série de outras coisas... A própria seleção do conteúdo e dos objetivos. Eu, às vezes, sinto como se tivessem tirado o meu chão. Às vezes dá a sensação de...de “se não é assim, então como é que é?” Eu gosto muito da proposta, mas eu ainda não aprendi a fazer. Entre a gente concordar, entender e aprender a fazer, a gente tem um espaço de tempo.

Nízia – Algumas pessoas fazem críticas em relação a não retenção. Tanto do ponto de vista de que, às vezes, algumas professoras entendem isso como uma possibilidade de se descomprometer com o trabalho, por que aí o aluno tem mais um ano e não é preciso fazer tanto esforço, como alguns alunos já pensam também, e algumas famílias, que vão passar mesmo, então, não há problema. O que você acha da não retenção?

Minna – Eu acho que a seriação também não era a solução, mas eu não sei se abrir totalmente também vai funcionar, porque não é honesto nem com o aluno que não alcançou os objetivos. Por outro lado, se tiver o comprometimento do professor, mesmo sabendo que o aluno tem um ano a mais, ou dois a mais no caso do primeiro ciclo, existem coisas que precisam ser feitas agora. Se tiver o comprometimento da escola de estar acompanhando o trabalho do professor, puxando a família, esses casos vão ser muito poucos. E aí, se for realmente a necessidade, a equipe vai chegar a essa conclusão e vai se encontrar uma maneira de fazer isso.

Nízia – De fazer a retenção?

Minna – É, não sei se é retenção, mas o que a gente chama de “ampliar o tempo de permanência”. A gente precisa entender que não é só uma troca de nome – retenção por ampliação. Não é só isso. Quando você retém, você volta pro início e faz tudo de novo. Quando você amplia o tempo, você deveria buscar um trabalho diferenciado, porque aquilo que você fez até então não funcionou. Então, não é só uma questão de trocar o nome, mas de perceber que há uma diferença de proposta.

Nízia – Nessa história de fazer um trabalho diferenciado, talvez isso seja uma coisa que demanda um trabalho maior pro professor?

Minna – Como tudo nessa proposta. Um trabalho no pensar e no fazer porque na maior parte das vezes as antigas propostas (já prontas e conhecidas) já não atendem mais. É trabalhoso, mas muita gente fazia isso na seriação. Já tinha um olhar mais cuidadoso. Por isso que eu digo a questão do comprometimento do professor. Porque quem trabalhava bem na seriação, não vai ter, eu acho, grande dificuldade de mudar um pouco a proposta. Eu acho que vai muito do comprometimento e da vontade.

Nízia – Você tem alguma crítica a fazer a essa proposta de ciclos, nesse momento 2005 – 2008 da rede? De como ela tá sendo feita?

Minna – Não sei, porque muitas coisas da proposta eu não sei se são falhas da proposta ou se é uma certa falta de entendimento meu talvez, de quem tá aprendendo. Eu vejo questões que precisam ser pensadas, mas não necessariamente que estejam erradas.

Nízia – Por exemplo...

Minna – Eu não sei, acho que dinamizar essa presença do outro professor na sala, alternar essa coisa de direcionar a turma. Eu acho que, em alguns momentos, isso podia ser invertido. Porque durante um tempo ele observa, então, ele pode perceber um fato específico e ter uma proposta pra aquilo dali. Mas não chega a ser falha da proposta. Mas é fato assim de que a gente precisa de tempo pra planejamento, pra estudo, pra ler. Isso deveria ser pensado também pela proposta. Exigir que o professor leve a proposta adiante e dê conta das questões que surgem sem reflexão, estudo e planejamento é cruel. O professor precisa ser valorizado em diferentes aspectos. É preciso repensar as prioridades para os planejamentos de quarta-feira sabendo que esse tempo não é o suficiente. Talvez o tempo de permanência do professor na escola precise ser ampliado e devidamente remunerado.

Nízia – As questões salariais...

Minna – Essa questão salarial pesa. Por exemplo, você tem que fazer dois turnos. Se a gente pudesse fazer um tempo de 40 horas, mas com um tempo maior pra preparação de material, pra pesquisa, pra tá fora de sala. Isso também seria interessante, agora isso só dá pra fazer com uma remuneração diferente. Compra de livro, você pode ir a um teatro, poder freqüentar um cinema... Porque pra fazer isso, ninguém faz com um turno, né? Porque não dá nem com dois.

Nízia – Às vezes nem com três turnos, né? (alusão ao fato dessa professora trabalhar em três turnos, dois na rede e um em escola particular)

Minna – Porque fica difícil. Então essa questão salarial também precisa ser mexida. Até pra pessoa se sentir valorizada. Poder se vestir, estudar, se locomover.

Nízia – Porque o que se pede nessa proposta de ciclos exige qualidade do trabalho docente, não? Um investimento grande do professor?

Minna – Que novecentos reais não pagam. Já tem empregada doméstica ganhando perto disso. Gente que não tem o estudo e a preparação, enfim, a responsabilidade e que ganha perto disso. Isso desvaloriza. Faz a gente se sentir desvalorizado e faz o outro diminuir a importância do seu trabalho também. O outro já pensa o seu trabalho como um trabalho menor.

Nízia – Se ela se submete a isso é porque não tá muito...

Minna – Não é? E assusta quando a gente vê. Por exemplo, eu não tive formação pra isso, então eu tenho muita dificuldade de entrar nessa proposta. Eu nem fiz pedagogia, meu pedagógico é de nível de segundo grau, minha formação de graduação é outra. Agora, assusta muito mais quando você entra no IEPIC e você vê a formação que aquela galera tá tendo agora. Não vai facilitar em nada. Então, não é dizer que esse grupo não tá conseguindo fazer o trabalho porque teve uma formação deficiente, então vai fazer uma formação em serviço. Beleza, mas a gente tem que trabalhar a formação de quem tá saindo lá também. Porque senão não vai melhorar nunca, né? Eu tomei um susto quando eu entrei no IEPIC, e eu vi as meninas estudando, porque eu fiz estágio de psicologia no IEPIC, quando eu me deparei com aquele livro do Pilletti. É um livro da década de 70. É o que eles usam. E a gente chega pra falar de Wallon, de Vygotsky, de Piaget ficam te olhando... Quanto tempo a gente vai levar pra esperar esse pessoal todo começar a trabalhar pra começar a ver o que é? Qual é o perfil de quem escolhe essa profissão?

Entrevista concedida pela Prof^a Rosane

Nízia – Estou entrevistando professoras que já trabalham na escola há muito tempo pra ter uma noção de como é tanto a trajetória da escola, quanto a trajetória dos ciclos. Tenho ouvido algumas críticas, principalmente do SEPE, de que os ciclos são negativos para o professor. Ora dizem que os ciclos responsabilizam o professor pelo fracasso do aluno, ora alegam que os ciclos trazem muita demanda de trabalho. E eu estou querendo entender como é que as pessoas aqui da escola estão vendo esse tipo de coisa. E aí você vai falando e eu vou fazendo perguntas, ok?

Rosane – Quando eu cheguei à escola eu não sabia nada de ciclos, porque eu era formada há pouco tempo. Eu terminei o normal e fiz concurso pra prefeitura do Rio, depois pra Maricá e depois pra cá. Quando eu cheguei, a escola não tinha nada. A gente não tinha proposta nenhuma. Não tinha nem escola. Quando a direção da escola chegou, é que a gente montou as primeiras turmas. A direção já tinha, pelo trabalho já desenvolvido como professora, essa proposta de uma escola em ciclos. E a rede já funcionava com essa proposta de ciclos, embora a maioria das escolas trabalhasse na idéia ainda da série, da seriação. Quando entrou essa nova gestão, em 2005, da Fundação Municipal de Educação, houve várias reclamações a respeito de como que uma rede, que é ciclada, trabalha de maneiras diferenciadas? Ainda tinha nota, a gente ainda dava conceito, os alunos ficavam reprovados, uma série de coisas que não se encaixavam na proposta de ciclos. Então, o que a gente começou a fazer? A gente começou a estudar na escola sobre o que era ciclos e desde o começo trabalhamos com essa idéia de ciclos, mas dentro da proposta antiga ainda, de 1º ano, 2º ano, 3º ano, da proposta Construindo a Escola do Nosso Tempo. E aí, vieram a proposta da própria Fundação de começar a discutir, enquanto rede, novamente essas questões do ciclo. E a escola sempre participou mandando pessoas a esses eventos. Eu fui a vários. Outras pessoas também foram a vários.

Nízia – Você participou de quais? Você lembra?

Rosane – Eu participei do Encontro de Ensino Fundamental, no grupo de valorização do profissional, em 2004.

Nízia – O que vocês discutiram lá?

Rosane – Nesse dia foi uma discussão bem quente, porque as pessoas estavam discutindo, além dessa questão do ciclo, as questões mesmo de condições de trabalho e o representante da Fundação que foi lá pra ajudar, acabou atrapalhando. Porque quando o pessoal começou a questionar a questão de aumento, de condições de trabalho, ele simplesmente falou assim: “Sinto muito, eu agora sou governo e vocês vão ter que brigar pelos seus direitos”. Eu nunca vou me esquecer disso. Mas eu achei ótimo porque ele deixou bem claro isso, foi honesto. Mas o pessoal caiu de pau, né? Tipo assim: como é que abre pra conversar e diz que a gente vai ter que brigar? E foi uma confusão danada.

Nízia – Mas o que as pessoas estavam pedindo ali?

Rosane – Na verdade, acho que as pessoas ainda não sabiam o que era o ciclo, não sabiam qual era o trabalho, não tinha essa coisa da discussão ainda clara na cabeça. E as pessoas foram lá mais pra falar de condições salariais e condições de trabalho.

Nízia – Mas não se pedia, por exemplo, carga horária maior para planejamento, número de alunos por turma?

Rosane – Nada, nada disso. Nada relacionado a ciclos, tipo professor de referência, a questão da modulação. Nada disso foi falado. Claro que houve pessoas, que já tinham um pouco mais de informação, que queriam até tratar desses assuntos. Mas como a questão salarial, mudança de governo, a coisa tava ainda muito quente, esse grupo foi todo voltado pra isso. Plano de cargos, nada disso foi discutido. E depois disso a gente só teve aquele encontro do Salesiano que foi de onde saíram os cadernos, com aquela proposta de ciclos. E de lá pra cá a gente vem participando, não só os professores, mas toda a equipe, participando de vários acontecimentos.

Nízia – Em 2005 e 2006 a FME organizou outros encontros, como Ciclos em Debate. Você chegou a participar de algum?

Rosane – Ciclos em Debate? Eu não lembro. Eu lembro que teve algumas coisas na UFF, mas o que eu fui ver, eu não gostei. Dos trabalhos apresentados eu não gostei. Achei que aquilo não tinha nada a ver com ciclo. Achei que as pessoas ainda não tinham clareza e, pra gente, ao invés de acrescentar...

Nízia – Você tá falando dos Seminários? Você chegou a ver?

Rosane – Seminário? Não. Eu não cheguei a ir não, mas algumas pessoas da escola foram. Eu fui num encontro onde as pessoas estavam apresentando trabalhos sobre projetos, que era a idéia de você trabalhar no ciclo. Só que os projetos apresentados não eram projetos integrados, eram projetos estanques, que não tinham ligação com outras coisas e a gente acabava saindo mais confusa do que esclarecida sobre o trabalho com projetos. Mas, a questão do ciclo a gente tem vindo mais assim, da escola mesmo debatendo o assunto. Eu sou a favor. Acho que não é mais trabalho pro professor, pelo contrário, acho que é muito mais chance da gente dividir as coisas, não tem essa idéia de que o professor trabalha mais, porque tem o trabalho coletivo, tem o professor de referência, tem outros atores junto com você na sala de aula, né? E fora que você não fica preso a conteúdos, você pode dentro da sala de aula estar trabalhando diversas coisas.

Nízia – Você acha que o professor tem mais autonomia?

Rosane – Mais autonomia pro professor. Você não fica preso aquilo ali. É lógico que a gente tem objetivos pra cada ano e objetivos também de cada ciclo. Mas você não fica preso a conteúdos que você é obrigado a dar. Acho que nesse ponto é muito mais flexível.

Nízia – E do ponto de vista do planejamento? Como é que você entende que esse planejamento deve ser feito? O planejamento de uma escola ciclada é diferente do planejamento de uma escola seriada?

Rosane – Eu acho que é diferente porque no planejamento de uma escola seriada, que eu já trabalhei também, você faz seu planejamento sozinha e o supervisor vai olhar, vai dizer “isso aqui tá legal, isso aqui não tá” e você muda. No planejamento, pelo menos aqui, que a gente tem tentado fazer, é um interferir no planejamento do outro. É lógico que a gente não

consegue com todos, mas o professor de referência e o professor da turma trocam muito. E isso eu já acho positivo.

Nízia – Mas tem acontecido isso? No início do ano foram estabelecidos horários de planejamento por ciclo, juntando cada trio e parece que a coisa não fluiu tão bem.

Rosane – Não. Esse planejamento do trio não aconteceu, mas como a gente pega o aluno, a gente fala do aluno, a gente fala da turma e tem essa questão da referência tá fazendo esse trabalho meio que de reforço, não sei se é de reforço, mas de trabalhar mais, a gente fica sabendo o que tá acontecendo.

Nízia – E vocês trocam estratégias?

Rosane – Estratégias. Ou tipo assim “como é que você percebeu isso no aluno?”. E aí a gente vai passando uma pra outra e pergunta assim “você acha que a gente trabalha mais o quê?”, “que tipo de trabalho a gente vai focar?”.

Nízia – Mas você acha que isso está relacionado à proposta de ciclos ou à proposta da gestão da escola? De como a escola se organiza em termos de gestão?

Rosane – Eu acho que as duas coisas. Acho que as duas coisas. Não consigo separar isso ainda não.

Nízia – E em relação à questão dos objetivos, como você viu a discussão das diretrizes ao longo desse ano? Como é que a FME encaminhou isso? Você acha que o currículo de uma escola ciclada é diferente do de uma escola seriada, não é? Você estava falando ainda há pouco que a gente não precisa ficar tão preso a conteúdo. Como é que é?

Rosane – Eu até hoje não sei o que é currículo.

Nízia – O que você acha que é?

Rosane – Eu não sei até hoje o que é currículo. Quando eu entrei na rede, teve um trabalho que eles chamaram de “reciclagem pro professor que tava chegando” e aí a gente foi falar de currículo. Eu participei de alguns encontros de currículo e quando eu cheguei lá eu vi que não era nada daquilo que eu pensava. Porque eu achava que currículo tinha a ver com o conteúdo. Claro que tem a ver com conteúdos, com o que você vai trabalhar. Mas currículo é muito mais amplo do que isso. É como que você quer que as coisas cheguem ao seu aluno, né? E aí se falou de currículo oculto... de uma série de coisas... E até hoje eu não sei direito o que é currículo. Eu acho que currículo é muito mais que conteúdo, mas não sei exatamente o limite dele. Eu acho que a gente tem aqui na escola esse currículo. Eu acho que a gente faz um trabalho pensando nessa coisa maior, em como o aluno que vai sair da escola. Temos essa preocupação. Mas dizer o que é eu não sei. E a escola ainda não tem o seu projeto político pedagógico definido, registrado por escrito. Que eu também não sei se tem que ter. Pode ser uma coisa mais flexível.

Nízia. Você falou da valorização do professor, a gente já viu você participando de outras comissões, por exemplo, você foi da comissão do Plano Municipal de Educação. Como foi essa participação?

Rosane – Isso. Foi. Também entrei no grupo que discutia a valorização do profissional. Achei muito boa a discussão, porque são pessoas de várias esferas da cidade, não era só professor, não era só do pessoal da rede pública, tinha pessoas da rede privada, tinha pessoas da rede federal. Mas em termos de política pública, eu ainda não sei como isso funciona pro município. Porque a gente sabe que as coisas acontecem, mas em termos de política pública a gente não sabe como se traduz. Isso entra em vigor? Já tá em vigor? Qual é a esfera do poder público que vai ver se aquilo tá acontecendo? A fiscalização disso. Isso eu não sei como funciona. Mas em termos de discussões, foi muito amplo.

Nízia – E o que vocês discutiram?

Rosane – Lá nos discutimos principalmente a questão da formação. Uma coisa que a gente brigou é que o nível superior não deve ser obrigatório para o professor de ensino fundamental. Porque a gente entendeu que a formação a rede pode dar. Isso eu achei super justo, porque se só as pessoas de nível superior entram na rede, você acaba reduzindo o acesso. E, você de nível médio, é lógico que depois com o tempo, com o trabalho, com a rede, que é uma rede que se preocupa com esse profissional, você vai acabar chegando ao nível superior.

Nízia – Você acha que essa rede se preocupa com o profissional?

Rosane – Bom, nos tivemos aí um período, de uma gestão, que eu acho que se preocupou. Bastante. Até porque era uma questão que sempre foi muito levantada. Ofertas de curso, ofertas de formação. Acho que quem quis aproveitou bastante. Agora, tem outras coisas, que é a questão salarial, que a gente não viu muito avanço, melhoria... Quanto ao espaço físico, a gente aqui não teve problema, mas existem outras escolas que tiveram e que ainda não conseguiram resolver. Então é uma rede que ainda tem algumas coisas pra serem resolvidas. É uma rede pequena, que vai ter que se expandir também por uma série de questões.

Nízia – O que você acha das propostas que querem mudar a escola seriada? O que você acha da escola seriada? Tem alguma crítica à escola seriada?

Rosane – Uma crítica... Eu acho que a crítica seria essa, na escola seriada você fica muito mais preso a conteúdos.

Nízia – Você acha que tem um controle maior sobre o trabalho do professor?

Rosane – Eu acho que não. Não. Controle maior não.

Nízia – Eu pergunto isso porque você estava falando que na escola seriada você mostra o seu planejamento pro supervisor e ele diz se tá bom, se tem que mudar. Você acha que isso é um controle?

Rosane – Não sei. Eu acho que isso depende de escola pra escola. Eu acho que existe escola seriada que vai funcionar assim. Como eu acho que existe escola ciclada que vai funcionar assim também. Mas eu não tive essa experiência. Eu acho tudo é troca. É a maneira da relação se estabelecer. E acho também que existem escolas seriadas que fazem um trabalho até integrado, com projetos, que é muito parecido com escola ciclada. Eu não posso dizer assim “eu prefiro uma” ou “eu prefiro a outra”. O que eu acho é que o trabalho tem que ser coletivo. Entendeu? Coletivo e integrado.

Nízia – E o currículo também?

Rosane – E o currículo também. Tem que ter um currículo mais flexível, que não esteja preocupado só com as aquisições cognitivas, de saber somar e etc. Não, tem outra coisa aí, além disso, que é de você ser cidadão, de participar, de saber respeitar, que eu acho que é uma coisa do currículo que às vezes fica bem esquecida.

Nízia – E a questão da avaliação? Como é que você vê essa proposta de reformulação dos ciclos que, em tese, no primeiro momento, foi de não ter a possibilidade de retenção?

Rosane – Pois é, a escola aqui nunca trabalhou com essa proposta de não ter retenção. Porque a gente sempre fez uma avaliação muito próxima do aluno e às vezes são questões que não são do aluno e da escola, que extrapolam a isso. Então, tem aluno que precisa realmente de mais tempo. Então, porque você não vai deixar ele mais tempo? Porque é obrigatória uma avaliação que ele tem que ir. Não, ele não tem que ir. Isso a gente sempre discutiu muito. E todas as experiências que a gente teve aqui na escola, que nós tomamos essa decisão, elas foram muito bem sucedidas.

Nízia – Mas também o número de retenções não é grande, né?

Rosane – Não. É bem reduzida. Numa turma de vinte, é um ou dois.

Nízia – É uma questão bem discutida? Criteriosa?

Rosane – Bem discutida, bem acompanhada, é criteriosa. E assim, das que fizemos até hoje só tivemos resultados positivos. Não foi ruim pros alunos, pelo contrário, foi muito bom. Porque eram alunos que realmente precisavam de mais tempo. E eu acho que é legal - dar esse tempo que cada um precisa. Tem gente que precisa de menos, tem gente que precisa de mais. Você não precisa ficar preso aquele formato de um ano.

Nízia – O que você achou do processo de diálogo que a rede fez em 2006/2007 com as escolas discutindo e enviando sugestões para a elaboração da nova proposta?

Rosane – Eu achei isso legal. Só que agora no final da gestão, houve meio que um corte. O que foi, foi. O que não foi, vai ser do jeito que estão determinando. E pro próximo ano a gente não sabe, com a mudança de governo...

Nízia – Você achou que aquele período foi dialógico? Que as colocações da escola foram atendidas?

Rosane – Eu achei. Foram atendidas. E várias coisas foram atendidas, não só em relação ao projeto dos ciclos, mas de atendimento da própria fundação municipal de educação, questão de verba escolar. Em tudo isso houve uma modificação muito grande. Porque era um caos antes.

Nízia – E o que mais Rosane você pode falar sobre o docente nessa história? Você já falou que acha que a proposta ajuda na valorização docente, por conta do trabalho coletivo. Mas não tem dificuldades também no trabalho coletivo?

Rosane – Existem dificuldades porque esse trabalho coletivo é trabalho de relações. Existem pessoas com quem você vai se relacionar melhor e outras que você não se relaciona melhor.

Nízia – O que você acha que a escola (ou a rede) podia fazer pra fomentar ainda mais esse trabalho coletivo? Você acha que deveria ter mais horário de planejamento ou não?

Rosane – Eu acho de repente uma formação continuada que trabalhasse esses aspectos emocionais. Fala-se tanto em inteligências e essa questão do trabalho coletivo é de inteligência emocional.

Entrevista concedida pela Prof^a Simone

Nízia – Sobre a pesquisa a idéia é pensar a relação entre a organização ciclada da nova proposta e a questão do trabalho docente. Essa proposta, situada nesse contexto, nesse momento histórico, 2005 a 2008, aqui nessa escola favorece ou não favorece o trabalho docente? Eu não posso generalizar até porque existem várias propostas de ciclos. Eu já vi muitas críticas à proposta de ciclos. Algumas pessoas identificam esse discurso de ciclos com uma perspectiva neoliberal, dizem que é uma sugestão do Banco Mundial e se ele está sugerindo é porque tem alguma coisa errada, que não tem retenção só pra dar fluxo às redes e que ninguém tá preocupado com a qualidade. Então tem muita gente fazendo críticas à proposta de ciclos, não a essa daqui especificamente, mas aos ciclos em geral. E eu já ouvi o SEPE daqui também fazendo críticas a essa proposta, falando que era mais trabalho pro professor, que sobrecarregava o professor, que a rede não tinha infra-estrutura e tal

Simone – Já escutei o SEPE falar isso também. E as pessoas que eu escutei falar isso, pode colocar no mesmo balaio das anteriores que você tava citando. Entendeu? Porque às vezes o sindicato ele se coloca assim: como é sindicato é oposição, tem que ser contra. E algumas pessoas ali... Agora eu nem sei porque tem muito tempo que eu não acompanho. Depois dos movimentos de greve eu fiquei tão aborrecida que eu não voltei mais lá. Mas até então era o que acontecia, o pessoal queria ser oposição porque tava no sindicato. Eu acredito sinceramente que essa proposta de ciclos é a chance que a gente tem. É a chance que o educador tem de ver organizada, através de lei, de ver legalizada uma ação que é pertinente ao professor. Porque o professor sempre fez tudo pra que o aluno passasse. Enquanto aluna, eu via isso acontecer por parte dos meus professores e depois que eu fui pra sala de aula meus colegas, independente de série ou ciclo, nunca deixaram a desejar. A diferença é que agora o ciclo dá ao professor mais possibilidades, legitima o reagrupamento. E o que é esse reagrupamento? É algo que o professor já fazia. Eu enquanto aluna já passei por ele. Os professores sempre deram um jeito de fazer o aluno aprender. E a estrutura que agora está posta é a estrutura que favorece o nosso trabalho. Se dá trabalho? Dá trabalho. Tanto que a gente sai de casa de manhã dizendo que vai trabalhar, né? Então, trabalho todo mundo tem. Não tem como amenizar. O trabalho com gente é um trabalho árduo porque cada um é cada um, gente é diferente. E não é devido à proposta que nenhum professor vai trabalhar mais

Nízia – É, mas algumas pessoas têm esse argumento. Você acha que a proposta exige mais do professor no sentido de dar mais trabalho? Ou você acredita que exige mais competência?

Simone – Mais competência. Porque você olhar o aluno como um é muito complicado. Porque você vai olhar aquele menininho lá na sala de aula que não aprende, você vai ver que o garoto tem essas e essas dificuldades, tem esse e aquele comportamento e você vai ter que dar a sua aula, ter que fazer com que aquele sujeito que tem aquelas dificuldades compreenda do mesmo jeito que o fulaninho que não tem compreende.

Nízia – Então vê se eu entendi. Você acha que essa proposta de ciclos tem uma visão de inclusão de todos os alunos?

Simone – Acredito nisso. Eu acredito nisso. É a facilitação. Porque muitas questões que eu enfrentei enquanto professora de ciclo, acredito foram amenizadas porque eu tenho o grupo com o qual trabalho, e todo mundo participa desse movimento de compreensão do

conhecimento do aluno, de repensar as ações da sala de aula, as ações da escola. Aqui a gente tem isso. Em várias outras escolas da rede não tem isso. As colegas reclamam. Não tem trabalho coletivo. Não tem estrutura. E essa escola aqui ainda tem a vantagem de ter um grupo de profissionais que parece que foi escolhido a dedo.

Nízia – Já que você está falando de outras escolas, fala um pouco de quanto tempo você tem na rede, da sua experiência.

Simone – Na rede eu estou desde 94. Tenho 41 anos, sou professora desde os 14 e tô na rede desde 94. Comecei como professora particular. Todo mundo que tinha dificuldade de aprendizagem lá no prédio, ia estudar comigo lá em casa. Por isso que eu tô dizendo que o ciclo legitima um trabalho que já existe. Eu lembro que eu tinha que dar um jeito. Tinha o filho de uma vizinha que tinha problemas fonoaudiológicos e aí o garoto se enrolava todo na escola. E quando ele ia pra minha casa eu tinha tempo pra parar e ouvir o que ele falava e aí eu conseguia entender. Porque eu reconheço que a professora na escola não conseguia, porque era uma turma cheia. Não é porque eu era muito boa não, mas porque com uma turma cheia e sozinha a professora não conseguia. Mas na proposta de ciclos eu posso falar com a minha colega ali do lado e ela vai me dar uma idéia, tem a professora de referência do ciclo, acaba integrando mais o trabalho da supervisão, da equipe pedagógica da escola. Então, todas essas ações que os professores davam o seu jeito de fazer sem, no esquema de série, que era só ele e ele mesmo, no máximo na 3ª e 4ª série tinha aquelas duas professoras que dividiam as disciplinas. Mas a gente pode fazer hoje, tá legitimado o reagrupamento. Na série a gente não tinha isso. Nesse tempo de trabalho, em 94 quando eu entrei na rede, eu ainda vinha muito no esquema de série. Eu aprendi sobre ciclos na rede. Mesmo quando ainda era série. Quando eu entrei, fiquei dois anos numa escola e quando passei pra outra escola, eu já comecei a estudar com uma supervisora que veio da UFF e que bateu de frente com uma professora que tinha o caderno de plano todo organizadinho, tudo muito previsível. Tomei um choque.

Nízia – Quem era essa professora? Era você?

Simone – Era eu. Hilda Maria olhava pra mim e falava “tá filha, tá” quando eu ia mostrar os exercícios, aquela coisa toda. Mas era tudo muito arrumadinho, mas, na verdade, a consistência da coisa era falha, entendeu? Porque a minha visão do aluno era uma visão generalizada. A minha relação com os meus alunos era uma relação do jeito que ainda tenho hoje, boa. Mas eu era a professora, a conhecedora. Isso ainda era muito forte dentro de mim.

Nízia – Ainda tinha uma atitude muito professoral?

Simone – Isso. Adorei essa expressão. E quando eu cheguei lá, essa mulher tinha saído da UFF e eu peguei o bonde da história. Se eu tivesse sido mais inteligente, eu estava melhor na fita, porque eu comecei a estudar ciclos bem antes, em 96/97, no início desse movimento todo eu comecei a estudar isso com ela, vendo coisas que ainda hoje as pessoas estão vendo e acho que a rede está marcando um passo danado, né? Eu parei de fazer curso, eu fazia todos, mas depois eu cansei, porque eu chegava lá e era repetição. Mas os cursos foram muito bons, aprendi muita coisa, com o pessoal do Pedro II, da UERJ. E o próprio pessoal da UFF, que o Waldeck providenciou. Ele sempre quis proporcionar aos professores da rede formação de nível superior pra quem não tinha. Desde que ele entrou que ele vem fazendo isso, a Felizberta também já falava, né? Até que ele conseguiu colocar o pólo CEDERJ no município. Ele sempre estimulando, ele abriu as portas da UFF pra todo mundo, só não fazia

curso quem não queria. Outro dia achei até um papel assinado por ele dando acesso à biblioteca. Tudo o que eu queria, ia lá pesquisar. Então, todas as possibilidades foram dadas. Mas, o que aconteceu? Cada vez que chegava um concurso, com uma avaliação insuficiente, e jogava pra dentro da rede pessoas que não tinham conhecimento do que estava acontecendo.

Nízia – Mas, engraçado Simone, eu já vi gente antiga na rede que também não sabe nada de ciclo. Assim como já vi gente chegando nova que abraçou essa idéia. Eu mesma, sou nova na rede, cheguei em 2005 e nunca tinha ouvido falar em ciclos.

Simone – Pois é, mas é tudo gente, né? Tem também a disponibilidade dos sujeitos, né? É fato, muita gente não quis participar dos cursos.

Nízia – E quando você entrou foi na época da avaliação continuada, não é? E algumas pessoas dizem que na rede isso ficou mais conhecido como promoção automática, que era só deixar passar e pronto. Foi assim?

Simone – Era. Um sofrimento. Era um sofrimento. Mas também tem uma coisa, né? É uma coisa que é posta até hoje. Você pode dizer o que você quiser como supervisora, o secretário pode falar, mas eu tenho um ponto de vista, eu conheço o meu aluno e vou defender esse ponto de vista, entendeu? Eu nunca passei aluno por passar, porque era a lei.

Nízia – Mas como você fazia naquela época?

Simone – Eu tinha uma supervisora que me dava aval, né? Porque o fato de ser promoção automática, ciclo, nunca foi motivo pra passar o sujeito sem saber. O que ela indicava pra gente fazer? Transformar aquele parecer em algo palpável pra não ficar o dito pelo não dito.

Nízia – Fazer um relatório mais consistente?

Simone – Exato. Não vai passar por quê? E aí, enquanto professora, eu tinha que ter lá os motivos reais pra aquele sujeito não passar. Às vezes eu não sabia colocar aquilo no papel e ela ia direcionando a escrita pra justificar.

Nízia – E o número de retenções era grande?

Simone – Era. Mas você tá falando agora e eu tô lembrando que no ano passado na outra escola também foi. E não foi só no final do ciclo não.

Nízia – Tem uma pesquisa da Claudia Fernandes em que ela fala que quando o ciclo chegou em 99, de alguma forma, ele abriu novamente a possibilidade de retenção, porque na época da avaliação continuada não existia essa possibilidade em ano nenhum.

Simone – É eles guerreavam por isso mesmo.

Nízia – O que você achou disso? Você lembra dessa época? Ou não fez diferença nenhuma na prática, porque vocês já reprovavam mesmo e pronto.

Simone – Eu lembro que houve uma grande confusão por conta disso, porque ninguém queria passar o aluno direto. É o que eu digo: o ciclo é a favor do professor. Porque a gente não quer

aluno sem saber. Tudo bem que existe gente que não leva a sério, mas aí também existem outros profissionais assim. É coisa de gente. Então, algumas pessoas reclamavam disso e algumas batiam o pé dizendo que essa era a promoção. Mas algumas pessoas que vi defender a idéia da promoção eram envolvidas politicamente. Eu nunca vi professor querendo passar aluno sem saber não. Eu sempre vi os professores envolvidos na formação dos alunos. Eu vi isso ser defendido com unhas e dentes pelo povo da administração, mas o professor sempre brigava pra manter a retenção.

Nízia – Na prática, então, não fez muita diferença? Porque vocês sempre deram um jeito de reter quando vocês achavam que era necessário, com base legal ou sem base legal, né?

Simone – É. Eu acho que é assim que funciona, sabia? Porque nenhum movimento vai dar certo se não ...

Nízia – Agora fala um pouco, então, do que você acha da retenção. Porque em tese, no final de 2005, quando essa nova proposta começou a ser colocada na rede, tinha uma história de não ter retenção nenhuma. Lembra disso?

Simone – Lembro mais da época anterior, da promoção automática e pra mim isso foi um sofrimento. Sofrimento duplo, porque tinha a questão pedagógica e tinha a questão social. Porque a gente vinha num crescente, a gente sabia da quantidade de alunos que tinha dificuldades e, de repente, aquilo tudo acabou? Apaga? E esses conteúdos não aprendidos? Era uma fase que ia ser pulada e ia fazer falta de qualquer jeito. Lembro que isso pra mim marcou como uma época de grande sofrimento. Eu tentei burlar ao máximo. Tentei burlar ao máximo. Deixei de falar com algumas pessoas. Eu assumo, deixei de falar. Tem uma criatura que eu tenho ojeriza até hoje por causa desse negócio de promoção automática.

Nízia – Mas voltando à proposta atual, você acha que a organização das equipes de referência por ciclo, com professores a mais faz diferença?

Simone – Faz. O trabalho do professor sozinho não flui. Por mais que o professor seja empenhado, estude, faça horas extras em sua própria casa, leia no ônibus, faça curso, faculdade, não adianta porque o sujeito que está lá, que tem dificuldade, não basta que ele acredite em mim. A minha relação diária até limita ele. Ele precisa ouvir a mesma coisa que eu digo pra ele, mas vindo de outras pessoas. Eu vi acontecer com as crianças que tinha dificuldade de aprendizagem, é que essa relação com outros professores foi muito positiva.

Nízia – A história do reagrupamento. Eu lembro de você ter feito uma avaliação bastante positiva daquele reagrupamento grande que fizemos em 2007.

Simone – As crianças produziram muito e se sentiram muito importantes. Eles se perceberam dentro da escola. Traziam outras atividades pra sala de aula, que haviam vivido no reagrupamento. A gente conversava sobre o reagrupamento na sala de aula e eles comentavam sobre o que tinham gostado e sobre o que não tinham gostado. Foi bacana, o reagrupamento abriu a escola pras crianças. Abriu. E acabou aproximando as professoras, porque a gente tinha que se falar de qualquer jeito. Não tinha jeito, a gente não tinha tempo, mas a gente se falava. A gente tinha assunto pra se falar. Mesmo sem ter tempo, sem ter horário marcado pra reunião, previsto pra falar. Na hora de ir ao banheiro, beber água, de lanchar, passar pelo pátio, tinha sempre um tempinho, porque o envolvimento dos profissionais era tão grande que

sabia que a informação ia ser útil pra outra professora ou que ela ia ficar de feliz de saber que o seu aluno foi super bem. Então, acabou se produzindo muito mais espaços de encontro. Porque tinha mais assunto, porque tinha aluno espalhado por tudo quanto é canto devido ao reagrupamento. Então, o reagrupamento ajudou muito o próprio contato com as outras colegas dentro da escola, não ficou só aquela coisa dentro do ciclo. Abriu minhas portas de relacionamento com a Sheyla, professora do quinto ano. Eu passei a compreender e saber o que a Sheyla pensava em relação à educação, por conta das observações que ela fazia.

Nízia – Nesse sentido, você acha então que duas horas de planejamento semanal é muito pouco?

Simone – É. É fato que é. A gente precisava de mais tempo do que isso. Mas...

Nízia – Mas também havíamos organizado um horário de planejamento dos trios, que acabou não acontecendo.

Simone – É, não fluiu. Mas aí voltamos à questão de gente. Poderia muito bem ter fluído. Mas aí gente arruma idéia, gente arruma desculpa. Tem o trabalho, tem uma coisa que ficou pendurada...

Nízia – Mas a idéia de um horário em que você possa juntar o professor de referência do ciclo com o professor de referência da turma, com outro professor do mesmo ciclo, para que você possa ter pelo menos uma hora por semana pra conversar e tal. O que você acha?

Simone – É perfeito. É perfeito. Essa possibilidade do encontro é perfeita porque a gente tinha mais informação, podia trocar informação sobre os alunos e auxiliar também na questão da própria ação na sala de aula. Às vezes uma colega dava uma sugestão, a outra colega dava outra.

Nízia – Trocar estratégias didáticas, é isso? Vocês usaram esse horário dessa forma?

Simone – A gente usou sim. Era eu, Carol e Nívea. E isso a gente sempre teve. Essa escola aqui tem disso, as colegas se ajudam muito, tem sempre uma coisa nova pra falar, uma idéia, as pessoas não ficam amarrando o jogo. Não tem essa de ninguém negar ajuda. E esse tempo especificamente pra esses movimentos é perfeito, já que aquele horário de reunião de quarta-feira é muito pequeno, ainda mais que nesse momento era uma coisa específica daquele grupo de pessoas que atendem àquele grupo de alunos, todo mundo sabendo de tudo. A professora de referência do ciclo consegue fazer o ponto de interseção entre os dois grupos.

Nízia – Mas nesse trio ficou parecendo que só a professora de referência do ciclo era professora de todos os alunos. No reagrupamento de 2007, eu percebi que as pessoas se sentiam professoras de todos os alunos da escola como um todo. Não tem uma diferença aí?

Simone – Sim. Tem. Tem diferença. Embora nesse planejamento em trio houvesse mais tempo pra gente trocar. Eu não sei falar pelas outras professoras, mas no esquema de trio eu me sentia professora dos alunos da Carol também. E eu consegui trocar com as professoras do 2º ciclo também e a partir do momento em que a gente conversava uma com a outra e trocava informação e pedia ajuda a respeito de determinados alunos, eu me sentia parte daquela turma também. E mais aqueles movimentos de conselho de avaliação que vocês executaram, aquilo ali dava à gente a autoridade, a autonomia diante dos alunos da escola. Essa estrutura. Então,

tem o fato das colegas não terem vergonha, nem medo de opinar, nem de colocar seus questionamentos, o fato da gente se encontrar em vários momentos e espaços da escola, os encontros organizados nos trios de planejamento e mais o esquema de conselho de avaliação, isso tudo deu essa liberdade de circular por todas as turmas.

Nízia – Uma idéia da proposta de ciclo é essa de que os professores sejam professores se não da escola toda, pelo menos do ciclo, há uma equipe responsável pelo ciclo como um todo, né?

Simone - Essa estrutura facilita pra ter essa compreensão, porque é difícil, sabe? Porque como a gente tem aquela coisa de que o professor é o cara que fica lá com os seus alunos e nesse esquema de você ir, de você conversar, de sua colega meter os bedelhos na sua turma, você meter os bedelhos na turma dela e ainda tem uma outra que mete os bedelhos na turma de todo mundo, isso acaba facilitando a compreensão desse conceito que é muito difícil.

Nízia – E você acha que nesse sentido o professor fica mais exposto?

Simone – Depende. Você está falando de gente. Professor é gente. Exposto está. Porque quando você dá a sua aulinha e toma as suas decisões, ninguém tem acesso a isso, nem a supervisora, não tem como. Então, exposto está porque tem mais gente circulando pela sala, tem você circulando por mais salas. Então é tudo muito aberto, todo mundo pode entrar, não tem trava. Mas isso depende da pessoa. Isso pode ser visto como uma grande vantagem, se você consegue conceber que o outro tá vindo pra te ajudar e não pra controlar. Então isso facilita. Pela amor de Deus entra na minha sala, né? Ao invés de dizer fica longe. Esse esquema é pelo amor de Deus vem pra ver se você ajuda. E isso é uma questão que o ciclo favorece, mas não é só o ciclo não, né? Porque se a supervisora não tiver um posicionamento democrático e se colocar como um sujeito que é detentora de todo o saber não vai acontecer nada.

Nízia – Voltando a questão da avaliação, fale um pouco sobre os relatórios. Algumas pessoas acham muito mais trabalhoso fazer um relatório do que utilizar os conceitos da proposta “Construindo a escola do nosso tempo”.

Simone – Era conceito, mas nas reuniões que a gente ia as pessoas falavam: Ué! Mas isso não tem nada a ver! A eliminação do conceito era um reclame das professoras. Não vou dizer que isso foi determinante pra mudar, mas questionaram porque não fazia sentido. Poxa, como você quer fazer um bolo e não botar farinha de trigo?

Nízia – Você acha que os professores queriam relatório?

Simone – Olha, nós somos professores e você sabe que tem muita gente que não gosta de escrever, então dizer que os professores queriam relatório...

Nízia – É um exagero?

Simone – É.

Nízia – Então o que sugeriram no lugar do conceito?

Simone – Alguma coisa menos complicada.

Nízia – Um relatório de marcar, por exemplo?

Simone – É. Porque, na verdade, tem muita gente que tem dificuldade de escrever. A gente se dana pra ensinar o aluno a escrever, mas tem um monte de professor aí, né? Encafifado, que fica amarrado por conta da escrita. Agora eu vou te falar por mim, é um prazer fazer, eu estou acostumada a escrevê-los. Eu acho que eu poderia e deveria fazer um relatório muito melhor, existem muitas informações que precisariam ter no relatório. Eu acho que a rede ainda não dá conta disso. Não sei qual é a solução. Alguém tem que pensar alguma coisa.

Nízia – E o que você achou do modelo de relatório indicado pela FME no fim de 2008?

Simone – Aquilo eu acho é um trambolho, tem muita coisa desnecessária. A gente está montando um livro sem necessidade. O relatório pra mim é a forma de avaliação adequada, não conheço outra forma que dê conta de mostrar quem é o aluno, mas não precisava tanta coisa do jeito como eles puseram agora.

Nízia – Acho que esse modelo está ligado à questão curricular, porque quando entra nesse relatório os objetivos alcançados, os objetivos não alcançados, isso, pelo menos aqui na escola a gente viveu como um certo atropelamento das discussões que o grupo vinha construindo acerca da proposta curricular. Atropelou por que a gente ainda estava discutindo quando veio a determinação de que a escola devia enviar esses objetivos e acabamos não aprofundando tanto como gostaríamos. Você concorda com essa idéia?

Simone – Sim. Concordo. Pela minha conversa com as colegas da escola, todas tiveram a mesma impressão de que ficou faltando. Esse grupo é bom e além de ser bom ainda tem consciência de que é bom, que podia dar mais do que deu. Então, todo mundo comentou.

Nízia – E falando em currículo, você acha que tem diferença entre o currículo da escola seriada e o currículo da escola ciclada?

Simone – Olha só, eu tenho pensado só nisso. Eu tô de férias, mas tenho pensado só nisso. O que aconteceu, quando fui trabalhar na pedagogia hospitalar, o que era mais forte naquele grupo era a questão do currículo, porque eu atendia a criança de tudo quanto era quanto. E depois da gente conversar eu voltei a pensar a questão do currículo. Não cheguei a pensar na questão da série não, mas no movimento que a gente fez aqui na escola, as discussões que a gente teve, as nossas fugas, o fato do pessoal correr pra uma estrutura seriada, isso me deixou enlouquecida e acabou colocando em dúvida, em xeque, a produção final. Porque quando eu penso em currículo, eu não penso em currículo tópico, eu penso em currículo texto. Acho que pra gente sentar e fazer um currículo tinha que primeiro pensar nos conceitos de base filosófica, antropológica, sociológica e daí é que saíam as questões. Eu fui pra casa naquele dia pensando também nas escolas particulares. Os currículos das escolas particulares. Eu tô na escola pública e não posso deixar o aluno aquém. Tem os conteúdos mínimos a serem aplicados, tem os PCNs... Então, eu fiquei muito perturbada com a questão do currículo. Pra mim a gente ainda não tem um currículo adequado à proposta de ciclos.

Nízia – Você acha então que a proposta de ciclos requer uma outra organização curricular diferente da organização curricular seriada?

Simone – Requer. Requer porque ela requer novos procedimentos, nova mentalidade. Ela precisa de pessoas que vejam de maneira diferente a educação, que vejam de maneira diferente o conceito de erro, a questão da avaliação, que vejam de maneira diferente os vários grupos sociais que compõem a nossa sociedade. Mas o que é ver diferente? Ver diferente é perceber que todo mundo faz parte. Eu ainda não consigo ver no currículo que a gente tem hoje tudo o que a gente pode ensinar.

Nízia – Legitimar conhecimentos que até então não foram legitimados, é isso? É a idéia de trazer outros conhecimentos diferentes daqueles que hoje estão legitimados socialmente?

Simone – Isso. Na minha relação com o meu aluno na sala de aula, ele tem n questões, tem vários conhecimentos, muitas informações. Por exemplo, quando eu comecei a trabalhar firme com a turma a questão da internet, a utilização do blog, as coisas começaram a vir. Eu era professora, mas ali eu estava exposta ao que vinha deles, eram 23, 24 alunos trazendo informação. Então tem muito conhecimento. E o que a escola faz com esse conhecimento que os alunos trazem? Sujeito, predicado, adjunto adnominal, adjunto adverbial, os mapas, tá tudo ali, mas o que eu percebo é que a maioria dos professores não consegue perceber nos discursos das crianças esses conceitos. Eu me rasgo, não é fácil não porque tem questões que eles levantam que eu não consigo nem achar palavras pra poder discutir com o sujeito. Sabe o que a minha aluna fez? Eu havia trabalhado com eles, transformando eles em incluídos digitais e ela mandou o seguinte recado no meu Orkut: “Tia, eu quero ser sua amiga em comum”. Ora bolas, porque aquela sujeitinha de 7 anos vira e fala isso pra mim. Ela é minha amiga, a gente conversa no Orkut, no MSN, a gente troca email. Eu pensei o seguinte: garota quando abre o Orkut dela, tem lá amigos comuns, ela vê a foto de todo mundo, que é meu amigo e que também é dela, dos colegas, de outras professoras da escola e não se vê. E aí? Como é que explica isso pela internet? E isso é uma coisa que a escola devia ensinar. Faz parte do cotidiano. Tenho que levar pra dentro de sala de aula. Tem n questões que podem acontecer a partir disso aí. Mas isso ainda é difícil tanto pra minhas colegas quanto pra mim. Não tô aqui dizendo que eu sou bam-bam-bam não, mas acho que a gente pode usar isso aí. O que eu imagino enquanto currículo é algo que dê a mim professora condições de trabalhar com tudo isso.

Nízia – Alguma coisa mais flexível?

Simone – É alguma coisa mais flexível.

Nízia – E quando a gente discutiu aquela primeira versão das diretrizes curriculares?

Simone – Ih, meu Deus aquilo...

Nízia – Tinha um lado bom, tinha uma estrutura de texto.

Simone – Eu acho até que dava certo, mas aquilo lá estava muito desorganizado. Não conseguiram dar conta de construir o texto. Você não acha que a idéia foi mesmo essa coisa de currículo texto? Quando eu vi aquilo eu disse “Poxa! Era tudo o que eu pensava que devia ser.” E uma coisa que só podia acontecer na mão de um cara como o Waldeck mesmo. Foi uma tentativa, entendeu? Naquele momento a gente estava conseguindo discutir o currículo de uma outra forma, abrindo portas para que outras pessoas também pensem esse currículo em forma de texto.

Nízia – Então você acha que a estrutura curricular de uma escola ciclada deve ser diferente da estrutura curricular de uma escola seriada?

Simone- Até a função e o papel das pessoas, do aluno, do professor, que não é mais O, ele é mais um professor. A alteração desses papéis acaba produzindo a necessidade de alteração. A gente já tem a mudança no processo de avaliação... Não tem espaço pra manter um currículo retilíneo. Porque nós temos muitas portas entreabertas. Cada cabeça, cada aluno é uma porta entreaberta.

Nízia – Com isso que você considera que a concepção de conhecimento em rede se acomodaria mais à proposta de ciclos?

Simone – É. Cada vez mais eu tô vendo que a situação posta é essa. Porque esse conceito de conhecimento em rede, de aprendizagem colaborativa parece ser a grande solução pra educação. E a linha de raciocínio que é usada pra construção desses mecanismos aí é a mesma de construção de conhecimento. Lendo Pierre Levi dá pra perceber isso. E o que eu vejo acontecer na Internet também. Eu participo de alguns grupos de discussão. Muitas discussões, cada um que entra traz, acrescenta e renova. A sala de aula não é diferente disso não, cada dia vem as mesmas pessoas, mas quando elas vêm elas trazem outras histórias. Eu também vou trazer a minha história, mas eu não tenho que colocar a minha história, que seria o conteúdo, independente daquelas outras histórias. Eu posso me juntar como se fosse num fórum né? E aí eu passo o meu e você me dá o seu. E esse tipo de relação é que acaba sendo facilitado né? Eu não sou A professora, eu não sou A única responsável, eu posso dividir com a supervisão, com a minha colega da turma do lado, posso falar pra moça da cozinha que eu tô precisando da lata de lixo pra levar pra sala e ver o que tem dentro. Eu posso. Essa mobilidade acaba dando à gente mais espaço de ação e aí se a gente não monta uma estrutura de currículo que consiga deixar brechas pra que tudo isso faça parte, eu tô tirando os braços e tirando as pernas da educação. Eu acredito que esse é o único jeito da gente fazer a única coisa que dê conta. Não é possível que seja preciso colocar lá que a gente tem que dar vogais, consoantes, letras maiúsculas e minúsculas, separação de sílabas, acentuação tônica, predicado, não tem como fugir. Não tem como não falar nessas coisas porque estão dentro do nosso discurso. A gente fala, então a gente já trabalho isso o tempo todo. Então, a gente precisa se libertar desse currículo seriado pra poder desfrutar essa experiência que a gente vive sem consciência. A gente vive esse currículo só que a gente não tá se deixando afetar por ele. Ele tá passando pela nossa história profissional, mas como a gente tá acostumado a ver aquela estrutura seriada e muitos colegas chegaram em um ponto em que preferem receber a lista de conteúdos prontos e nem se dão conta de que aquilo ali é só pra constar. E quando consta só aquele com conteúdos mínimos a serem aplicados no ciclo, esse conteúdo não disse o que aconteceu no ciclo.

Nízia – Você acha que essa formulação de objetivos que a gente construiu recentemente não está de acordo com o currículo praticado?

Simone – Isso. Aliás, adorei essa expressão currículo praticado, porque detesto essa coisa de currículo oculto. Oculto pra quem? Não tá oculto. Porque se ele tiver oculto, só se o cara estiver colocando a mão na cara pra não ver. Se o cara dorme na aula, ele já disse, se ele não termina a atividade, ele já disse, se ele tem desenho na folha do papel, ele já disse. Não acredito que isso possa passar em brancas nuvens. Tá oculto nada, tá descarado, a gente só precisa aprender a colocar isso no papel. Até já pensei em fazer isso, eu Simone, mas,

sinceramente, eu falei “quem é que vai dar ouvidos pro que eu vou escrever em relação a isso?” Porque a única referência que a gente encontra é uma listagem. A coisa mais diferente que já vi foi aquele primeiro documento, que aí chegou até onde a gente tá hoje, que é uma proposta de mudança, né? Não sei como é que vai ficar a evolução dessa mudança com a nova administração. Mas é uma proposta que vem de visão, visão de educação, visão de mundo. Eu acho que a gente tá na crista da onda. Pra mim esse é o caminho.

Nízia – Mas você faz alguma crítica a essa proposta de ciclos de 2005 pra cá?

Simone – Crítica?

Nízia - Eu me lembro que você havia dito algo sobre a modulação, e que a Portaria 125 não garantiu isso.

Simone – Bem, Portaria não é garantia de segurança, né? Pode vir abaixo. Mas, com certeza, diminuir a quantidade de alunos na sala é definitivo pra qualidade do trabalho. E, mesmo que você seja linha dura, com um número menor de alunos você vai trabalhar mais leve, você vai poder respirar melhor. Agora, com mais 25, com 30 alunos dentro da sala, trabalhar em grupo, trabalho diversificado não dá. Não tem como.

Nízia – E você acha que pra trabalhar em ciclo, tem que trabalhar em grupo, tem que fazer trabalho diversificado?

Simone – Tem, porque senão você não tá trabalhando dentro da proposta. Como é que você vai ver o outro, como é que você vai ouvir? E como propiciar o grande encontro do aluno com o seu colega? Que é no que o professor tem que se agarrar, porque o coleguinha que tá do lado vai esclarecer muito mais coisas do que eu, eu tenho que olhar 25 e o coleguinha tá só com quatro na mesa. Então, se eu boto um cara sagaz num grupo, ele vai dar conta de resolver todos os problemas que eu levaria um ano pra resolver. É fantástico. Quantas vezes eu vi alunos fazendo isso, orientando os colegas. É muito mais produtivo o trabalho em grupo. E com um número grande de alunos não dá pra administrar. O professor precisa saber o que está acontecendo nos grupos, precisa participar de todos os grupos, obviamente existem grupos em que o professor precisa ficar por mais tempo. Então, voltando a questão do ciclo, eu acredito que o ciclo pensado assim facilita o trabalho do professor. Eu confio no ciclo.

Nízia – E você acha que essa proposta de ciclos dá mais autonomia para o professor?

Simone – Com certeza e pro aluno também.

Nízia – E a questão da valorização do professor? Essa proposta de ciclos interfere ou não interfere?

Simone – Depende de que olha, né? E aí independe do ciclo. Por exemplo, a gente está numa escola que pra mim é uma escola modelo, é referência, por conta da estrutura, por conta dos profissionais, por conta do administrativo, por conta do pedagógico. É modelo. Agora a visibilidade desses sujeitos vai depender de quem tá lá. Como é uma escola municipal, de repente aparece na quantidade de retidos e não retidos. De repente aparece no olhar da equipe de referência da FME que pode perceber o trabalho que está sendo feito aqui.

Nízia – Eu já perguntei isso pra outras entrevistadas e alguém respondeu que na medida em que no ciclo a gente precisa estudar mais, precisa ser mais competente, a gente se envolve mais, que isso então traz maior valorização ao professor.

Simone – Eu acho que o ciclo levantou a bandeira do pessoa a pessoa. Exige que o professor tenha uma relação mais direta com o seu aluno. Mas quanto à valorização, não acho que pode ser considerado determinante.

Nízia – Ou você acha que o que realmente faria o professor se sentir mais valorizado seria a questão financeira?

Simone – Eu acredito que o movimento da escola, a relação do professor com os pais, a relação do professor com a administração pública influi também. É um conjunto. Não é só a questão financeira.

Nízia – Você acha que a proposta de ciclos deveria vir acompanhada de reformulação na política salarial?

Simone – Acho que a necessidade de remuneração adequada independe da proposta de organização da escola. Eu acho que o aumento tinha que vir, mas eu não tenho dados pra avaliar se o administrador público não deu porque não tinha ou porque não queria.