



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GRACIETE DOURADO PEREIRA

DA IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE APRENDIZAGEM À
IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Salvador
2016

GRACIETE DOURADO PEREIRA

**DA IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE APRENDIZAGEM
À IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO**

Projeto de Intervenção apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Penildon Silva Filho

Salvador

2016

GRACIETE DOURADO PEREIRA

**DA IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE APRENDIZAGEM À
IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Projeto de Intervenção apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 17 de outubro de 2015

Penildon Silva Filho – Orientador _____

Doutor em Educação, pela Universidade Federal da Bahia.

Universidade Federal da Bahia.

Maria Roseli Gomes Brito de Sá _____

Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia.

Universidade Federal da Bahia.

Sílvia Maria Leite de Almeida _____

Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Universidade Federal da Bahia.

Katia Siqueira de Freitas _____

Ph.D pela Pennsilvan State University.

Universidade Católica de Salvador

Aos meus filhos Luana, Iara e Pedro Felipe, luzes que iluminam a minha vida.

AGRADECIMENTOS

A

Deus,

Meus pais D. Ceci e Sr. Paulo por me guiarem.

Meus irmãos Grasiela, Graziene e Paulo pelo amor que me têm e à Maria Aline.

Meu esposo Jairo Roberto Torres pelo apoio, pela admiração, pelo incentivo e por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava.

Simone Nunes pelo apoio e confiança.

Professores da Escola Sinésia pelo acolhimento, pelo riso fácil, pela criatividade, pelas contestações, pela paciência, por estarem sempre presentes e dispostos a ajudar, pela garra, pelo desejo de sempre fazer o melhor, pelos elogios abundantes, pelas contestações, pelo companheirismo, por embarcar em minhas loucuras. Obrigado por me ajudarem a puxar os fios da memória e tecer os panôs desse trabalho, pela compreensão e por suportarem minha ausência nesse período.

Aos amigos e companheiros de todas as horas, pelos cuidados dispensados a mim, por se permitirem experimentar o novo e brilhar, pela doçura, pelo capricho, pelo carinho, pelo riso, pela amizade, por acreditar em mim e pela contribuição.

Às professoras que não fazem parte do quadro da escola, mas que muito contribuíram.

Pai Luciano de Ogum pelas belas lições, pelo incentivo e por me aproximar cada vez mais das raízes africanas.

Eli, amiga, companheira, sempre presente em minha vida.

Meus mestres por acreditarem, incentivarem e me cutucarem sempre que foi preciso, em especial à professora Inez Carvalho que sempre me provocou, me desequilibrou, me questionou, enfim, me fez crescer.

Meu Orientador professor Penildon S. Filho pela confiança em mim depositada.

Município de Irecê pela concretização desse sonho.

Do novelo emaranhado da memória,
Da escuridão dos nós cegos,
Puxo um fio que me aparece solto.

(José Saramago, 1985)

PEREIRA, Graciete Dourado. **Da Implantação do Ciclo de Aprendizagem à Implantação do Ciclo de Desenvolvimento Humano**: Uma Proposta de Intervenção. 2015. Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

O tema desse projeto foi o processo de elaboração e implantação da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Irecê, organizada em Ciclos de Aprendizagem. O estudo teve como objetivo investigar quais foram os fatores facilitadores e dificultadores da implantação da proposta curricular na ótica dos professores participantes. O resultado da pesquisa fundamentará a proposta de intervenção que tem como objetivo a implantação da nova Proposta Curricular, organizada em Ciclo de Formação Humana. Para tal, foi utilizada a pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e a técnica de grupo focal. É apresentado um breve histórico do processo de elaboração das duas propostas curriculares, onde se aborda questões sobre as consequências da sua utilização e as possíveis leituras que podem ser feitas a partir de um currículo “imposto” e diálogo sobre o papel do professor como mediador em uma proposta prescritiva. A pesquisa mostrou que a forma como se implanta uma proposta curricular determina o seu sucesso ou o seu fracasso, pois os professores não são meros executores. Eles interpretam e acrescentam à cultura escolar, criando e recriando as suas práticas, para tanto faz-se necessária uma formação em exercício de qualidade e, na época, a formação que foi oferecida era pontual e precedente, onde primeiro se aprendia e depois executava. Ouvir e compreender o professor e as suas necessidades dá um novo rumo à formação em exercício e a forma de ver e pensar a educação no município. Esse trabalho foi feito como um panô africano, um tipo de artesanato de origem africana em que vários retalhos, de diferentes tamanhos e cores são reunidos para representar uma cena e contar histórias através de imagens. Assim, foi escolhido a proposta curricular implantada na rede Municipal de Ensino de Irecê como a parte significativa dessa história, como a imagem a ser trabalhada, a parte que será redesenhada, lembrada, repensada, pesquisada e a proposta curricular em ciclo de Formação Humana como a parte que será alvo da intervenção. À medida que os fios das memórias dos professores foram sendo puxados, foi sendo tecido os panôs e entendendo as dificuldades para se implantar uma proposta curricular, os desafios dela advindos, bem como o crescimento pessoal e profissional dos atores envolvidos.

Palavras-chave: Ciclo de Aprendizagem. Ciclo de Formação Humana. Formação Permanente em Exercício.

PEREIRA, Graciete Dourado. **Implementation of the Learning Cycle to the Implementation of the Human Development Cycle: A Proposal for intervention.** 2015. Intervention Project (Professional Master of Education) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

The theme of this research is the process of elaboration and implementation of the curricular proposal from the Public Education of Irecê, organized in Cycles of Learning in the period from 2000 to 2004. The study aimed to investigate of the facilitator and difficultator factors in the process of implementation on the Curricular Proposal on teacher's optical participants. The result shall justify the implementation of new Curricular Proposal, organized into Human Formation Cycle, which is the intervention project of the Professional Master's Degree in Education. To this end, I used field research with qualitative approach and focal group. I present a brief history of the process of elaboration, aboard issues on consequences of their use and the possible readings that can be made from a "forced" curriculum and I dialogue on the role of the teacher as mediator in prescriptive proposal. We know that the way he deploys a curricular proposal determines your success or failure, because teachers are not mere executioners. They interpret and add the school culture, creating and recreating their practices. And, at the time, the formation that was offered was punctual and precedent, where first learned and then ran. In this context, to hear and understand the teacher and their needs gives a new direction to in-service formation and the way of looking and thinking about education. This research was done as an African panô, a type of workmanship of African origin in several flaps, of different sizes and colors are brought together to represent a scene and tell stories through images. So, I chose the curricular proposal implemented in the Public Education of Irecê as the significant part of this story, as the image to be processed, the part I want to repaint, remember, rethink, search and intervene. As the threads of memories of teachers were being pulled, we were weaving panôs and understanding the difficulties, in order to deploy a proposal, her challenges arising, as well as the professional growth of the actors involved.

Keywords: Learning Cycle. Human Formation Cycle. In-service Formation.

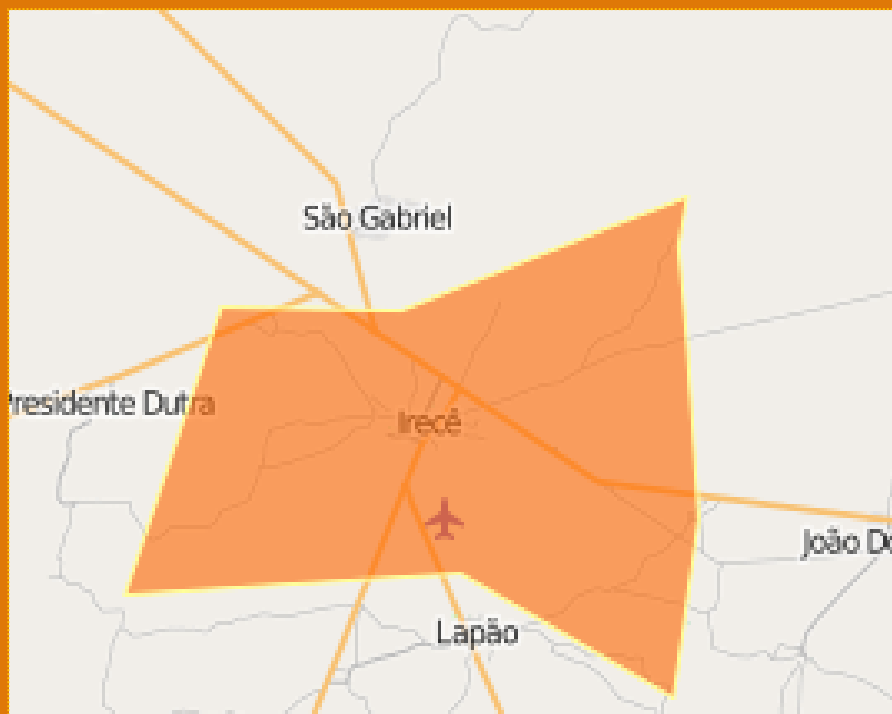
LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Panô da pesquisa	11
Figura 2	Panô da proposta curricular.....	30
Figura 3	Panô do olhar sobre os dados.....	48
Figura 4	Panô da intervenção.....	70

SUMÁRIO

PANÔ DA PESQUISA.....	12
O ACONTECER DA PESQUISA.....	14
PANÔ DO ACONTECER DA PRIMEIRA PROPOSTA CURRICULAR.....	31
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE IRECÊ	31
SENTIMENTOS FRENTE À MUDANÇA	38
COMPREENDENDO A ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS	42
PANÔ DOS ELEMENTOS FACILITADORES E DIFICULTADORES DA IMPLANTAÇÃO.....	49
PANÔ DA INTERVENÇÃO.....	71
REFERÊNCIAS	96

FIGURA1



<http://sinesiacaldeirabela.blogspot.com.br/>

PANÔ DA PESQUISA

Como gestora escolar da rede municipal de ensino de Irecê no período da elaboração da proposta curricular em ciclo de aprendizagem, que ocorreu entre julho de 1999 e dezembro de 2000, vivenciei as dificuldades de ser gestora no processo de elaboração e implantação de uma Proposta Curricular, vi de perto as dificuldades dos professores em entender a proposta e a nova metodologia de trabalho; trabalhar com projetos, sequências didáticas e instrumentos avaliativos diversificados era totalmente diferente daquilo que os professores vinham realizando, embasado exclusivamente no livro didático e avaliado através de testes e provas. Sentiam dificuldades de cunho teórico, conceitual, estrutural e financeiro, além das manifestações de resistência. Eram muitas as dúvidas, os problemas e os desafios enfrentados, tanto pelas escolas como pela própria Secretaria Municipal de Educação. Nesse sentido, as experiências vividas foram construindo a necessidade de compreender a proposta no cotidiano da sala de aula e as atitudes de negação por parte dos professores e gestores.

Com o tempo a proposta curricular ficou obsoleta e foi esquecida pelas escolas, nunca foi avaliada e nem sofreu ajustes, tornando-se rígida e homogeneizante, destoando do que estava proposto:

Enquanto documento norteador tem como característica ser aberto, flexível e passível de ajustes às diversidades sub-regionais, culturais e religiosos existentes no município. Contudo, o fato de não ser um modelo rígido e homogeneizante não invalida o seu papel como instrumento propulsor e organizador de ações que visam à melhoria da qualidade do ensino nas escolas do município, buscando garantir a todos o acesso aos bens e serviços gerados pela sociedade. Desta forma, sua aplicação estará contribuindo de maneira decisiva para a formação do cidadão e a construção de uma sociedade justa e democrática. (PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE IRECÊ, VOL I, p. 03 2001).

O currículo aberto se constrói no cotidiano, no fazer pedagógico, exige intervenção ativa discutida em um processo aberto por parte dos atores participantes, para que não seja uma simples reprodução de decisões e modelações, e uma proposta que traz sequências didáticas completas, que eram obrigadas a ser seguidas, é rígida e inflexível.

Em 2010 uma nova proposta curricular foi construída, dessa vez em ciclo de formação humana e que até o momento não foi implantada. É objetivo desse estudo investigar a implantação do currículo em *ciclos de aprendizagem*, na rede municipal de ensino de Irecê, que foi elaborado no período entre 1999 e 2000 e implantado em 2001, buscando evidenciar os elementos facilitadores e os obstáculos que ocorreram no processo de implantação. O resultado desse trabalho servirá de pressuposto para a elaboração do projeto de intervenção, que tem como objetivo a implantação e efetivação da proposta curricular em ciclos de formação humana, elaborada por um grupo de 70 professores, como trabalho de conclusão da especialização em currículo escolar da Universidade Federal da Bahia.

O ACONTECER DA PESQUISA

Após mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na forma de financiamento da educação (criação do FUNDEF em 1997 e sua implantação em 1998 - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, hoje FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2006), o município de Irecê começou a investir na formação de professores, gestores e coordenadores, e em uma forma de organizar as escolas da rede municipal de ensino. A organização curricular em ciclos que surgiu no Brasil no século XX ganhou força, por conta da flexibilização da organização curricular garantida na LDB; o município de Irecê elaborou a primeira proposta curricular da rede municipal de ensino implantada em 2001. Foi sobre esse contexto da criação, implantação e do cotidiano da proposta curricular e do currículo da rede municipal de ensino de Irecê, que desenhei a pesquisa, pois, assim como Oliveira (2003), acredito que o cotidiano é o espaço que constituímos nossas identidades, ou seja, um *locus* privilegiado.

Ao aprofundar a pesquisa pretendo conhecer quem são esses professores, suas práticas cotidianas, suas contradições e crenças, suas queixas, possibilidades e limites, suas contribuições/adaptações e ou resistências na implantação da proposta curricular da rede.

Para melhor compreensão do processo de elaboração e implantação da primeira proposta curricular da rede, a observação foi realizada inicialmente em 04 escolas, apesar de o foco ser a segunda escola piloto, a escola Sinésia Caldeira Bela.

A proposta foi implantada em toda a rede, ao mesmo tempo, e para servir como modelo foi escolhida no primeiro ano a escola Municipal Duque de Caxias e no segundo ano a Escola Municipal Sinésia Caldeira Bela como escolas piloto. A escola piloto recebia toda a atenção e apoio, tanto da secretaria municipal de educação, quanto da consultoria externa e era utilizada como laboratório para formação de professores e gestores. Escolhia-se uma turma e uma professora para realizar as atividades propostas pelo currículo, filmar e depois utilizar na formação em exercício.

Como havia poucos registros trabalhei com as memórias, a cada passo um novo olhar e assim fui construindo minha pesquisa, como um grande panô africano, um tipo de artesanato

de origem africana em que vários retalhos, de diferentes tamanhos e cores, são reunidos para representar e contar histórias através de imagens, de cenários e cada retalho recuperado é parte significativa dessa história, é a parte que eu quero redesenhar, repensar, pesquisar e recontar.

A cada passo da pesquisa fui construindo uma cena, formando um cenário dessa história. A primeira cena foi a análise documental para a compreensão do contexto histórico da época e da proposta elaborada; etapa difícil, pois os registros de todos os momentos dessa época foram destruídos. Havia relatórios dos coordenadores, dos técnicos, da consultoria, dos professores. E, além da proposta curricular, não encontrei mais nada; até o decreto e a lei que regulamentavam a implantação da proposta não havia mais na secretaria. Assim, construí meu primeiro panô com as lembranças e relatos orais, pois os únicos documentos que consegui foram a proposta curricular e o projeto de lei 686/2002, que dispõem sobre o sistema municipal de ensino.

O segundo cenário foi a pesquisa de campo. Iniciei com a observação qualitativa e escolhi a sala dos professores que é também o espaço utilizado para planejamento, com o objetivo de perceber o uso ou não do currículo e as reuniões pedagógicas que ocorrem a cada dois meses na escola com o objetivo de lá perceber o tratamento das questões pedagógicas. Aires (2011 p. 25) diz que a observação qualitativa não se realiza a partir de um projeto de pesquisa rígido; a sua maior virtualidade reside no seu caráter flexível e aberto, e complementa ao citar Adler & Adler (1994) que se pratica no contexto da ocorrência, entre os atores que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida cotidiana. Esse foi o caminho que encontrei por não conseguir deixar de ser a coordenadora e passar a ser a pesquisadora, os exercícios de suspensão foram tarefas árduas, afinal, ao observar a prática dos outros coordenadores era impossível não me ver ali, não comparar, não pensar nas contradições entre os discursos e a prática. Esse foi um panô de muita diversidade, de peças isoladas, como estão as escolas hoje. Foram observadas 04 escolas inicialmente até definir a escola que melhor contribuiria para esta pesquisa, e coincidentemente, a escola escolhida, a escola Sinésia, como é conhecida na cidade, foi a mesma que eu fui designada para ser coordenadora pedagógica e como não houve adesão da escola Duque de Caxias, que já foi objeto de inúmeras pesquisas, optei pela escola Sinésia, pela adesão total à pesquisa.

A terceira cena foi a realização da entrevista qualitativa reflexiva, ora individualmente, ora em grupo, considerando os que participaram da elaboração e os que

entraram na rede depois que o currículo foi implantado. Optei por uma entrevista não estruturada, pois, segundo Aires (2011) a entrevista nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma.

Discursos esses que deram novos rumos à pesquisa. Segundo Aires (2011) a entrevista “dada a sua natureza qualitativa, [...] as perguntas não são definidas a priori e, por isso, surgem com o decorrer da interação entre os dois agentes (entrevistador e entrevistado)”, e essa interação muitas vezes me levou a questionar a própria pesquisa, pois a entrevista passava a ser um diálogo animado com as lembranças que vinham à tona.

A entrevista coletiva e a individual ocorreram na escola totalizando 14 professores, 03 gestores, e 02 coordenadores e 01 secretária. Para Oliveira:

No que se referem às entrevistas, trata-se de fazer emergir memórias e trajetórias de formação que possam se constituir como dados para a compreensão dos processos e modos de formação das identidades desses professores, fundamentais para o entendimento dos valores e posicionamentos que animam os modos específicos dos seus fazeres (Oliveira e Alves, 2001; CHAUI, 1993; Thomson, 1997) que os atores sociais recriam suas memórias cada vez que elas retornam, redesenhando para si mesmos, a cada momento, o universo de suas vivências: a memória é criação de identidade, não apenas recuperação de dados “objetivos” a respeito de eventos passados. (APUD OLIVEIRA, 2012, p.79)

O emergir da memória dos professores me fez voltar ao passado e unir os retalhos deles com os meus para redesenhar o processo. Rememorando, lembrando, criando e recriando a história da rede fui tecendo os panôs que fundamentam a elaboração do projeto de intervenção, exercício prazeroso onde vi aflorar emoções, sonhos, saudosismo. Oliveira (2012) complementa que os atores sociais recriam suas memórias cada vez que elas retornam, redesenhando para si mesmos, a cada momento, o universo de suas vivências: a memória é criação de identidade, não apenas recuperação de dados “objetivos” a respeito de eventos passados.

O quarto cenário foi o confronto de informações obtidas nas observações e nas entrevistas para compreensão total do processo, checando as hipóteses e escrevendo a conclusão da pesquisa. Esse panô ajudou a perceber as contradições, a necessidade de novos

estudos e novas possibilidades. Em vez de ter uma forma definida, fechada, tem uma forma aberta, como uma espiral que, quanto mais eu estudo e pesquiso mais ela cresce.

CONTEXTO DA PRÁTICA

Ao iniciar a pesquisa, o primeiro passo foi envolver os educadores. Preparei uma reunião, apresentei o projeto de pesquisa e expliquei a importância da participação e envolvimento de todos para que, ao idealizar o projeto de intervenção ele ficasse o mais próximo da realidade possível. Nesse momento, consegui depoimentos maravilhosos. A professora Adeuton, por exemplo, se posicionou dizendo que “é boa essa pesquisa porque agora sabemos discutir, contestar, e na época não tínhamos tanto conhecimento; a consultoria¹ falava e nós fazíamos e uma forma de colocarmos o que pensamos para a secretaria é participar dessa pesquisa”. Esse depoimento ajudou a conseguir a adesão de todos que estavam presentes, e me permitiu conseguir os nomes dos outros professores que faziam parte do quadro na época e que, posteriormente consultados, também aceitaram participar. Sei que a relação estabelecida anteriormente com eles influenciou e facilitou a adesão, mas o fato de abrir espaço para perguntas e dúvidas contribuiu bastante.

No primeiro encontro coletivo falei um pouco sobre minhas memórias em relação à implantação do currículo e apresentei um questionário aberto e algumas imagens, cujas respostas serviriam de norte para as entrevistas e observações, definindo o que seria aprofundado ou esclarecido. Assim, me apoio em Oliveira para corroborar esta fala:

Colocar em evidência a palavra e a memória, imagética ou verbal, desses grupos silenciados pela modernidade tecnicista é um desafio que requer trabalho com suas próprias histórias, suas narrativas possíveis a respeito das experiências vivenciadas, substituindo com elas as – atualmente dominantes – pesquisas, que, sem levá-las em consideração, vêm condenando seus atores, classificando-os como repetidores de conteúdos. (OLIVEIRA, 2012, p.78)

Os panôs aqui descritos podem contribuir com a memória da rede e com sua transformação. Por fazer parte da rede e ter vivenciado esse processo, sei o quanto foi doído, árduo e como era difícil compreender o que nos era solicitado. Os sentimentos aqui registrados talvez não consigam definir o que foi vivenciar esse processo, mesmo assim ousou escrevê-los.

¹ A professora se refere à consultoria externa contratada pela secretaria de educação para elaborar e implantar a proposta curricular do município.

A cada questionamento feito, todos respondiam no mesmo momento. Fizeram perguntas, se lembraram de detalhes, cenas e fatos que provocaram um pequeno debate, onde um falava e o outro complementava as lembranças, falavam livremente e iam dizendo como deveria ser a implantação da nova proposta. A sintonia e o fato de cada um ir se lembrando de um detalhe, os retalhos de suas memórias iam construindo um panô, como se tudo fosse planejado.

Com base em Szymansky, Ramalho e Pradini (2011) realizei os encontros para entrevista em dois momentos: um individual e outro coletivo. Muito me intriguei com as contradições² existentes entre o discurso oral, o discurso escrito e a prática nos encontros individuais, enquanto nos encontros coletivos, ao aparecer as contradições eles tentavam afinar o discurso, ora aceitando, ora negando a opinião do colega, ora se calando, ora mudando de opinião. Achei que poderia comprometer o resultado do trabalho o que me fez mudar de estratégia e usar a técnica de Grupos Focais, que segundo Gondim:

É uma técnica de discussão informal que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (GONDIM, 2003, p.150).

Mais importante do que coletar os dados era compreender a dinâmica dos professores, as atitudes, o discurso coletivo. Nos grupos focais eles ouviam as falas dos colegas, comparavam e complementavam. Ao longo do texto, quando me refiro ao coletivo de professores, as colocações foram resultado das discussões no grupo.

Para Gondim:

Os grupos focais autorreferentes servem a uma variedade de propósitos, não só para explorar novas áreas pouco conhecidas pelo pesquisador, mas aprofundar e definir questões de outras bem conhecidas, responder a 20 indagações de pesquisa, investigar perguntas de natureza cultural e avaliar opiniões, atitudes, experiências anteriores e perspectivas futuras. (GONDIM, 2003, p.153)

² Entendendo contradições nesse texto, como algo que pode ser e pode não ser ao mesmo tempo, lembrando as aulas da professora Inez Carvalho quando nos dizia tudo pode, porém nem tudo pode.

Utilizei a técnica de grupo focal sempre que precisei das sugestões, ideias e possíveis soluções, também para conhecer e enriquecer a pesquisa e o projeto de intervenção e sempre que precisei avaliar opiniões, atitudes e experiências vividas desde a implantação da proposta curricular, onde o latente e o emergente pudessem aparecer e serem discutidos. Preocupava-me muito o fato de ser coordenadora da escola e ser pesquisadora ao mesmo tempo, pois tinha medo de que os problemas reais não aparecessem e eles respondessem ao que achava que eu queria ouvir.

As respostas obtidas, o resultado das entrevistas e os depoimentos foram analisados e transcritos segundo Szymansky, Ramalho e Pradini (2011) depois organizados da seguinte forma: 1- elementos que facilitaram a implantação e implementação da proposta; 2- elementos que dificultariam a implantação e implementação da proposta, incluindo elementos de resistência e procedimentos para implantação. A construção dos panôs se deu com os fios da minha memória entrelaçada aos fios das memórias dos professores e foram tecidos aos poucos, indo e vindo, muitas vezes refazendo, completando, esclarecendo à luz dos teóricos. Não é um trabalho puramente de memória, mas a memória é o traço forte desse trabalho, seja ela escrita ou falada.

CONHECENDO A ESCOLA

Para definir a escola onde seria realizada a pesquisa usei os seguintes critérios: ter implantado a Proposta de Ciclos de aprendizagem; ter sido escola piloto no período da implantação; apresentar em seu quadro de profissionais, professores preferencialmente efetivos atuando na educação infantil, 1º e 2º ciclos³ desde a época da implantação; ter em seu quadro uma equipe técnica, diretor e coordenador pedagógico com interesse em participar da pesquisa; e disposição dos professores em participar; a escola Sinésia Caldeira Bela, por ter sido a 2ª escola piloto, por contar com o apoio da equipe gestora e dos professores, nunca ter sido objeto de pesquisa, atender a todos os critérios e ter adesão total à pesquisa foi a escolhida.

O município de Irecê onde se localiza a escola está situado na região do centro norte baiano, possui apenas 82 anos, com uma população estimada em 73,380 habitantes em uma área de aproximadamente 318 km² de extensão.

A escola em estudo está a aproximadamente 1,5km de distância da rodoviária e está situada à direita do centro efetivo da figura geométrica da cidade de Irecê, o que pode ser visualizado na figura 01, que está na escala de 1/5000.

A Escola Municipal Sinésia Caldeira Bela, carinhosamente chamada de Escola Sinésia, possui em seu quadro professores regentes que estão na escola desde a implantação da primeira proposta curricular, uma equipe gestora formada por uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas. A escola conta com uma professora, em desvio de função, que apoia o desenvolvimento das ações da gestão e que em 2000 era secretária da escola.

A escola está localizada no Baixão de Sinésia, na periferia de Irecê, bairro histórico, de origem quilombola ainda não comprovada, que recebeu esse nome em homenagem à grande mulher, negra e mãe de Santo. Segundo Lito Oliveira, Dona Sinésia já casada e com filhos se instalou com a sua família num local onde os mesmos denominaram Pau-d'arco.

³ Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano, dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo compreende 1º, 2º e 3º anos, também chamado de ciclo da alfabetização, e o segundo ciclo o 4º e 5º anos.

Com o passar do tempo ficou conhecido como Fazenda Baixão de Sinésia, e mais tarde recebe a denominação apenas de bairro Baixão de Sinésia.

D. Sinésia fundou um terreiro de Candomblé, religião de origem africana trazida para o Brasil pelos africanos que foram escravizados onde os seus seguidores prestam culto e adoram os orixás, que são deuses ou divindades africanas que representam as forças da Natureza. Segundo Lito Oliveira o candomblé acontecia aos finais de semana num espaço conhecido como *capela*, e foi construído por Sinésia Caldeira Bela. Essa capela, conforme depoimentos de pessoas que conviveram com D. Sinésia, era uma espécie de lugar religioso, e o qual mais tarde deu origem ao bairro, pois D. Sinésia ia doando terrenos para as pessoas que buscavam o socorro espiritual. Segundo o seu bisneto Lito Oliveira:

Sinésia foi um exemplo de vida para os seus filhos e filhas, como também para os seus netos e netas, e continua sendo para os seus bisnetos, e as novas gerações que compõem a sua família, assim como para aquelas pessoas que conheceram a bravura e a garra de Sinésia durante a sua vida.

(<http://sinesiacaldeirabela.blogspot.com.br/> acesso em 28/10/2015 às 08h1m)

Ainda segundo Lito Oliveira:

O bairro Baixão de Sinésia era uma referência em festejos cultural-populares na antiga Caraíbas, atual cidade de Irecê, ao passo em que o "reisado"⁴, o "candomblé", e o "caruru" eram as principais festividades que dona Sinésia e os seus familiares realizavam (...) Ao passo em que essas festividades, se constituíam num momento de devoção, de crença e fé, que para muitas pessoas era uma forma de encontrar forças para enfrentar o seu dia a dia de muito trabalho.

Essa tradição estava sendo esquecida pois, depois da morte de D. Sinésia em 1984, as filhas não deram continuidade ao candomblé e ao reisado, fazendo apenas o caruru, que segundo a professora Adeuton, era uma festa enorme, vinha muita gente das cidades vizinhas e os "ricos de Irecê". Todo mundo se rendia aos poderes dela, e hoje no Bairro há um terreiro, o Ylê Axé Ogum de Ronda, liderado pelo pai de Santo Luciano de Ogum, que não tem descendência de D. Sinésia, mas que escolheu o bairro pela sua história para se instalar e realiza as suas festas religiosas, preservando a história e a cultura do Bairro, restando o sonho de que alguém faça o mesmo pelo reisado.

⁴ O Reisado chegou ao Brasil através dos colonizadores portugueses, que ainda conservam a tradição em suas pequenas aldeias, celebrando o nascimento do Menino Jesus. Recheado de histórias folclóricas, sua essência continua a mesma, com uma mistura de temas sacros e profanos.

O Reisado é formado por um grupo de músicos, cantores e dançarinos que percorrem as ruas das cidades e até propriedades rurais, de porta em porta, anunciando a chegada do Messias, pedindo prendas e fazendo louvações aos donos das casas por onde passam. (Fonte: <http://reisadobra.blogspot.com.br>)

A escola que recebeu o nome da mãe de Santo, motivo de orgulho de todos, afinal, segundo Lito Oliveira uma mulher negra, que carregava consigo as marcas de um período no Brasil onde a mulher negra nem sequer tinha espaço na sociedade, que começou a transformar o lugarzinho esquecido por muitos, no bairro Baixão de Sinésia. A escola era um sonho pessoal dela, que funcionava na capela e mais tarde ela doou o terreno para sua construção, atende alunos da comunidade em que está inserida, e da zona rural. Esses alunos, constituídos por crianças e jovens, em sua maioria negra, pertencem à famílias com baixa escolaridade, e conforme Plano Diretor da Escola, pertencentes a famílias de nível “sociocultural e econômico baixo”; muitas dessas famílias sobrevivem apenas com o recurso do Programa Bolsa Família.

A seleção dos professores, sujeitos da pesquisa, deu-se considerando os seguintes critérios: ser professor regente; preferencialmente fazer parte do quadro da escola desde o ano 2000 e aceitar fazer parte da pesquisa.

Respeitando a origem quilombola da escola, decidi dar nomes de origem africana aos professores para proteger suas identidades e dar-lhes a liberdade da fala, atendendo ao pedido deles de não serem identificados. Preservei apenas o nome original da escola, porque eles querem que a história seja preservada e como a forma de contar essa história, escolhi os panôs africanos, inspirados no livro de literatura infantil, Bruna e a Galinha D’angola de Gercilga de Almeida, livro distribuído pelo Ministério da Educação e Cultura para apoiar o trabalho sobre a cultura afrodescendente nas escolas, e é muito utilizado pelos professores. O livro conta a história de Bruna, que era uma criança que vivia muito só e ao ganhar uma coquén (galinha d’angola) faz novas amizades e brincando encontra um baú antigo cheio de panôs e sua avó lhe conta que aqueles panôs foram feitos para contar e preservar a história de seu povo e quando se mudaram de aldeia perderam esse baú. Fiquei encantada com os panôs e a forma escolhida para preservar a história e esse trabalho traz muitas histórias orais, por isso escolhi essa forma de contá-las.

A Escola Sinésia conta com 13 salas, sendo 07 utilizadas para sala de aula, salas pequenas pois, em vez da ampliação foram dividindo-as ao meio, reduzindo drasticamente o seu tamanho e alterando a arquitetura da escola. As demais são utilizadas para as dependências administrativas e para suporte técnico e pedagógico como secretaria, sala da direção, sala dos professores, biblioteca, sala de recursos e laboratório de informática.

Com um quadro de profissionais composto por 15 professores, para atender a educação infantil e o ensino fundamental I, dos quais nove são professores efetivos e 06 são

professores contratados, sendo que 12 professores atuam em regime de unidocência e estão na escola há mais de 15 anos⁵.

No ano de 2001, época da implantação, a escola contou com 460 alunos matriculados, sendo que 137 deles estavam matriculados no 2º ciclo, formando cinco turmas organizadas da seguinte forma: 30 alunos com nove anos de idade, 36 alunos com 10 anos de idade, 30 alunos com 11 anos de idade, 40 acima de 12 anos (defasagem idade/série), 163 alunos no 1º ciclo, sendo 60 deles com seis anos, 60 alunos com sete anos, 23 com oito anos e 20 com defasagem idade/série, e 160 alunos na EJA- Educação de Jovens e Adultos⁶.

Entre 2001 e 2013 muitas mudanças ocorreram, pois com a construção da Escola Parque Ineny Nunes Dourado, diminuindo significativamente o número de alunos, passando a atender apenas 150 alunos e deixou de trabalhar com a EJA. Em 2013 passou a atender a educação infantil e em 2015 conta com 380 alunos.

⁵ Informações cedidas pela escola

⁶ Informações cedidas pela escola

MEMÓRIAS DA PESQUISA

Lembro-me como se fosse hoje a primeira vez que fui à escola Sinésia. Com uma carta de encaminhamento na mão e o coração batendo forte fui à escola sem saber direito o que iria acontecer e nem onde era a escola. Ao pedir informações na Secretaria Municipal de Educação, simplesmente disseram: ao chegar à rodoviária, siga direto até encontrar uma quadra e logo após a escola Parque, vire à esquerda e continue direto até encontrar uma praça e conseqüentemente a escola. Este é um jeito peculiar de dar um endereço e tão característico do sertanejo.

Era um momento decisivo para mim, havia iniciado o mestrado e estava mudando de escola para assumir o concurso de coordenadora pedagógica e ser aceita na escola tinha um peso grande, pois a primeira atividade do mestrado era um exercício de Implicação e Suspensão, que deveria ser feito na escola em que trabalhávamos, exercício esse que fiz ao longo da pesquisa, pois sou a pesquisadora e a pesquisada. E, assim, a analisadora e a analisada. Sou uma militante que pretende ser epistêmica. Manter a neutralidade científica defendida pelo positivismo não é tarefa fácil, assim como também fazer uma autoanálise e se ver como sujeito responsável por inúmeros erros, também não é.

Chegar a essa escola não foi tarefa fácil, é muito distante e um pouco escondida, fica na última rua do bairro e também da cidade. Para chegarmos lá, saímos da avenida principal que inicia na rotatória da rodoviária, passa pelo bairro São José e atravessa o Baixão de Sinésia em toda a sua extensão. Entramos em uma rua estreita e sinuosa, com pequenas casas que demonstram claramente a situação financeira da clientela e, como se não fosse suficiente, a rua foi escavada pela prefeitura em toda a sua extensão para colocar uma rede de esgoto desde o início do ano, uma obra interminável, causando transtornos e dificultando o acesso, onde carros precisam disputar o espaço com as pessoas, carroças e bicicletas por conta dos buracos; no início da rua só passa um carro de cada vez, depois vai se alargando mostrando um formato de funil.

Segui esse caminho e, com a ansiedade que eu estava, fazia com que a distância real parecesse ser muito maior, a avenida parecia interminável, o medo de estar seguindo pela rua errada e não saber aonde eu chegaria se juntou ao medo da rejeição. Era a terceira escola que

eu ia e não sabia como seria recebida. Não havia identificação nenhuma de onde era a escola, o muro estava envelhecido e bastante estragado necessitando de reforma, não retratando o que há dentro da escola.

Ao chegar ao portão, outra espera interminável até que alguém pudesse me ver e vir abrir o portão. Parei admirando como aquela escola estava deteriorada, o muro e o portão tinham péssima aparência; quando entrei fiquei horrorizada, estava em um pátio inacabado e sem piso, disfarcei o olhar e procurei onde era a secretaria, levantei a cabeça e fui entregar minha carta. Fui recebida com um sorriso discreto da diretora, que me encaminhou até a sala dos professores onde eu ficaria, haja vista que a escola não tem sala de coordenação. Tinha duas professoras planejando, não fui apresentada e quando ela saiu eu fiz a minha apresentação. Algumas perguntas superficiais feitas por uma professora quebrou o silêncio que imperava na sala, tinha a sensação de que era possível ouvir as batidas do meu coração. Logo o sinal tocou, anunciando o início do intervalo e o constrangimento só aumentou, pois todos falavam ao mesmo tempo, riam e brincavam com os colegas de forma invejável. Me ignoravam totalmente e, quando eu pensei que nada poderia ser pior que aquela sensação, tocou e era outro intervalo; a escola tem dois intervalos, porque tem Educação Infantil e o Fundamental I, do 1º ao 5º ano. Continuei esperando pela diretora para me apresentar à escola, conhecer os espaços e as pessoas; terminou o turno de trabalho e fui embora entristecida, esperando a diretora falar que não seria possível eu trabalhar lá. Esse tormento durou uma semana, com pequenos avanços e muita observação.

Na semana seguinte fui decidida que seria tudo diferente, nada de choro, medo, insegurança, eu tinha um papel definido e iria cobrar o meu direito e dever de exercer esse papel. Após uma longa conversa fiquei mais à vontade para começar a trabalhar com os professores, as observações que fiz me ajudaram a me aproximar deles e em pouco tempo me sentia útil e o trabalho começava a acontecer. Foi nesse contexto que iniciei minhas primeiras observações, meio insegura e sem saber como seria a minha pesquisa, a única coisa que tinha certeza era sobre a escolha da escola. Como a minha investigação é sobre a implantação da proposta curricular da rede municipal de ensino de Irecê, e a Sinésia foi a segunda escola piloto, no ano de 2002, uma espécie de escola experimental que tinha como objetivo servir de modelo para a implantação da proposta curricular da rede era o local ideal, e a cada ano ia mudando de escola, assim essa proposta caiu com o encerramento do contrato com a consultoria externa.

A compreensão do contexto histórico da época e entender o funcionamento da

“escola piloto”, aconteceu naturalmente pelo acesso que tenho aos professores e como há uma espécie de saudosismo da época, eles falavam livremente deixando as lembranças boas virem à tona, e as não tão boas, tiveram que ser provocadas.

O mais difícil em observar a escola era me ver como pesquisadora, pesquisar e ser pesquisada, suspender minhas lembranças, meus pontos de vista e não deixar que ideias preconcebidas interferissem na qualidade da pesquisa; estar na sala de planejamento e me limitar a observar, a deixar de ser a coordenadora foi muito difícil e falhei várias vezes, o que acabava em risos. Quando optei pela observação participativa o sofrimento acabou, consegui relaxar afinal, a Graciete pesquisadora e a Graciete coordenadora são a mesma pessoa e a pretensão de a pesquisa realmente contribuir com a minha prática não permite essa separação, pois as lições aprendidas são incorporadas ao meu cotidiano. Vale ressaltar que a observação foi realizada em todas as fases da pesquisa.

A entrevista qualitativa reflexiva com professores, coordenadores, gestores e secretária, em grupo, foi realizada considerando os que participaram da elaboração da proposta, os que só participaram da implantação e os que entraram na escola depois que o currículo foi implantado. Para essa etapa me embasei em Szymansky, Ramalho e Pradini (2011) sobre a entrevista de ora ser individual e ora ser coletiva, de acontecer por etapa; achei importante por estar imbricada no processo e ter muita dificuldade de me distanciar para não influenciar nas respostas ou na análise das mesmas e nas ideias de Aires (2011), quando recorri à narrativa e à observação participante na minha itinerância de investigadora e investigada. Essa foi a experiência mais interessante e enriquecedora que ia ajudando o outro a puxar os fios das memórias e eles iam se entrelaçando e se completando, ao mesmo tempo compararam com o hoje, iam e vinham em suas memórias e como disse a professora Malayka, “percebemos as mudanças e o quanto crescemos a ponto de criticar e rir de nós mesmos”.

O que mais tem me encantado nesse trabalho é o quanto o mesmo tem nos ajudado a repensar algumas coisas na escola, sejam elas nos planejamentos, nos projetos e nos estudos. Costumo dizer que todos fazem mestrado comigo, a forma que se preocupam e que aceitam (mesmo que às vezes reclamem) as minhas ausências, que discutimos as novidades que trago e se antes apenas eu e outra professora concorremos ao mestrado, hoje, a maioria já fala que vai fazer mestrado; considero isso uma vitória e espero poder incentivar mais.

Ao mesmo tempo em que foi enriquecedora, essa fase me desequilibrou bastante, pois desconstruí a minha ideia inicial sobre o projeto de intervenção, que era simplesmente implantar e implementar a nova proposta curricular da rede. Fiquei meio sem saber o que fazer, para onde ir por um bom tempo, pois os professores apontam como principal fracasso na implementação da proposta curricular a não participação deles na elaboração da proposta e a segunda proposta que pretendemos implantar e implementar, também não foi elaborada com a participação de todos, ou seja, o projeto de intervenção tem que abranger também o processo de elaboração? Como? Ainda não sei, problema para resolver posteriormente, após nova abordagem aos professores para não comprometer o projeto de intervenção.

É preciso que o professor desconstrua sua visão sobre a proposta em ciclo, que ele duvide da proposta, tenha acesso, reveja, teste, comprove, ajuste, entenda, valorize, reconstrua, se aproprie, avalie, enfim, viva a proposta.

O CURRÍCULO DA REDE

“O Currículo é alimentador da prática, bem como a prática é alimentadora do currículo”.

Marli Genilde A. Machado

O Currículo Unificado da Rede Municipal de Irecê é um marco para a história da educação no município, visto que é uma experiência pioneira financiada pela fundação Banco do Brasil.

Este documento está sendo elaborado por uma equipe de representantes das escolas da rede e de outras instituições da cidade,

como: Cotidiano - Cursos e Consultoria, Escola Dinâmica, Fundação Bradesco e a Escola Estadual Luiz Viana Filho.

Esses representantes deverão discutir com a sua escola as questões teóricas e práticas que norteiam o currículo, para que esse reflita a realidade da sala de aula da rede municipal, pois sabe-se que, segundo César Coll “O Currículo é alimentador da prática, bem como a prática é alimentadora do currículo”.

Sendo assim, é um instrumento norteador do “fazer pedagógico”, haja vista que os PCNs, são referenciais nacionais e, como o próprio nome diz, são parâmetros para o currículo do país. Por isso, há a necessidade de acrescentarmos nossa especificidade para a construção da identidade desta rede.

A AVANTE - ONG, com as consultoras Marília Meyer, Thereza Marcílio e Mônica Samia, está assessorando a elaboração desse documento com a participação ativa de todos os representantes. Para isso

estão acontecendo diversos seminários de embasamento teórico e alinhamento conceitual onde existe, sempre, “tarefas de casa” para os grupos.

Para que o trabalho seja participativo e reflexivo foram escolhidas duas escolas “polo” de referência para a sistematização do currículo, sendo a Escola Irene Garofani para

o seguimento de Educação Infantil e o Colégio Municipal de Angical para o nível I do Colégio Fundamental. O início desse trabalho foi em julho/99 e a conclusão prevista para o início no segundo semestre de 2000.

Colabore dando sua opinião pois esse documento só fará sentido se for resultante de uma construção coletiva dos educadores deste município.



Coordenadores da Sec. Mun. de Educação, diretores e professores orientados pela AVANTE, para confecção do Currículo Unificado do Município

DE MÃOS DADAS
Jornal da Educação

Órgão de divulgação da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Irecê-BA
REDAÇÃO: Rua Cel. Terêncio Dourado, S/N - Centro - CEP: 44.900-000
TELEFONE (074) 641-4462

PREFEITO: Adalberto Leis Filho
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO: Celso L. Dourado
CONSELHO EDITORIAL:
Elias Sant'ana Maia
Neuza Dourado
Nildete Dourado

Diagramação e arte-final:
João Gonçalves
Editora Cultural/Realidade
TEL: 641-3693
E-mail: jornalcr@plug.com.br

Tiragem:
2.000 exemplares
Impressão:
Salobro Artes Gráficas
TEL: 074-641-3033

Foto cedida por Jane Machado

PANÔ DO ACONTECER DA PRIMEIRA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE IRECÊ

Em 1997, o então prefeito Adalberto Lélis Filho contratou a AVANTE – Qualidade, Educação e Vida – ONG que trabalhava na área de consultoria educacional, para orientar esse processo de mudança e fazer a formação continuada de todos os profissionais da educação. Mensalmente uma consultora vinha para Irecê e ficava na secretaria de educação, junto ao secretário e à diretora de ensino, fazia a formação dos coordenadores, e aos sábados dos outros profissionais. Nessa época, havia apenas 02 pedagogas concursadas na rede e a secretaria, gerida por profissionais com bastante experiência e com a formação técnica em magistério não assumia o debate sobre as mudanças, ficando a cargo da consultoria.

Vale destacar que, apesar das críticas ao currículo, a formação de coordenadores e gestores foi muito eficiente, com proposta inovadora que promovia a reflexão, o estudo, a tematização da prática constante. Foi um marco na educação de Irecê, principalmente na história da coordenação pedagógica.

O sistema de representatividade fundado no princípio da delegação de poderes políticos a alguns cidadãos, para que estes representem a totalidade de cidadãos⁷, foi o sistema escolhido para elaborar o currículo: 01 professor passou a representar a totalidade de professores da escola em que trabalhava, ou seja, a representatividade significava a participação indireta dos professores na construção da proposta curricular, logo os professores não se sentiram contemplados, prática, aliás, muito comum na rede até os dias de hoje, pois em nome da democracia se elege um representante para decidir pelos outros. Por que não podem participar todos os que querem? A democracia representativa não tem sentido em um público pequeno que pode reunir, debater e decidir o seu próprio futuro.

A forma como é negado o direito à participação desses profissionais e dos seus alunos através da democracia representativa, camufla a verdade que impede a sua participação, pois os encontros para elaboração eram no horário de trabalho e o professor não podia ser liberado o

⁷ Hoje vivemos em um modelo de **democracia representativa**, onde a sociedade delega a um representante o direito de representá-lo, e de tomar as decisões que melhor favoreça os interesses de toda a população.

que fazia parecer um direito, que estava aberto à participação de todos e não foi percebido como direito negado. Durante toda a pesquisa ouvi dos professores que trabalham 40 horas reclamações de que não puderam participar, por conta dos horários dos estudos à noite ou nos finais de semana e suas faltas serem associadas à falta de interesse, o que não é verdade. A professora Malkia se posicionou dizendo:

Faço pós no final de semana, tenho a igreja, pago minhas contas, vou às compras, ao salão de beleza, passeio com meu marido e meus filhos. Durante a semana, à noite, estou cansada demais. Será que o pessoal da secretaria não sabe que existe vida após a sala de aula? Será que não percebe que os professores precisam de higiene mental?

Apesar de entender o posicionamento da professora, sei que na prática não há como fazer formação continuada e em exercício de todos os professores totalmente dentro da carga horária, pois há apenas um turno de trabalho fora da sala de aula e é o único espaço para planejar e estudar, e a escola tem que garantir os 200 dias letivos e a secretaria não tem como arcar com os custos de tantas substituições de professores.

A proposta curricular organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de ensino, elaborada em 2000 e implantada em 2001 através de uma portaria da secretaria de educação, não encontrada, porém citada e ratificada na lei nº 686 de 26 de dezembro de 2002, que no Artigo 1º, alínea **b** diz que “*ensino fundamental, com duração de 9 (nove) anos, organizados em Ciclos, estabelecidos em Portaria da*

Secretaria Municipal de Educação [...]”. A proposta é composta de três volumes, sendo o 1º para orientações gerais, o 2º para educação infantil e o 3º para o ensino fundamental nível I. Segundo a proposta curricular, o Currículo compreende:

- As metas e os objetivos da rede municipal de ensino a partir da definição da sua Missão;
 - A organização geral do trabalho didático, a partir dos fundamentos teóricos adotados e, também, da história e da situação atual da rede municipal de Irecê.
 - Na organização geral do trabalho didático são apresentados os objetivos, os conteúdos, a sequenciação e as orientações didáticas – o que, quando e como se ensina – e, ainda orientações, critérios e instrumentos para diagnóstico de acompanhamento do processo – o que, quando e como se avalia.
- (PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE IRECÊ, VOL I, p.03.2001).

Após esse momento de elaboração, veio o processo de implantação da proposta curricular em toda a rede, e criou-se a primeira escola piloto, a escola Duque de Caxias e a classe laboratório, uma turma de alfabetização. A escola piloto funcionava como a escola modelo, que recebia o apoio necessário da consultoria e todas as mudanças deveriam ser reproduzidas nas outras escolas. As aulas eram filmadas, assistidas por todos os professores, discutidas e as atividades realizadas eram reproduzidas em todas as escolas. A cada 30 dias reuniam-se todos, em um sábado, para ver o que tinha sido produzido e “tematizar a prática” da sala laboratório.

As mudanças na organização escolar foram muitas; mudou-se a nomenclatura das turmas que passaram a ser chamadas de grupos, onde a idade determinava o grupo que o aluno deveria ingressar, ou seja, se tinha sete anos estudava no grupo sete, e para regular a defasagem idade/série foi feito uma parceria com um instituto e adotou um programa de “aceleração da aprendizagem”. Inicialmente foi criada uma turma de aceleração por escola e no ano seguinte, quantas turmas fossem suficientes para zerar a defasagem idade/série nas escolas. Como houve uma campanha no município em 1997 para matricular todas as crianças que estavam em idade escolar e não frequentavam a escola, encontramos muitas que nunca tinham frequentado a escola ou que tinham abandonado por não aprender. Houve uma superlotação das escolas nos obrigando a criar extensões em espaços nem sempre adequados até as escolas serem ampliadas.

Os professores concursados, que entraram após a implantação da proposta, afirmam que não conhecem a proposta da rede e mesmo os que estão na escola desde a época da implantação afirmam que só conhecem a proposta em parte. Segundo Abioye, a proposta foi implantada sem estudos prévios com as pessoas envolvidas na rede. Quando eram os mesmos professores e os mesmos coordenadores o currículo funcionava... quando mudou a equipe, prefeito e professores, ninguém sabia mais o que fazer. Segundo Babatundê, “foi uma época muito difícil, não sabíamos o que fazer, a exigência foi muito grande, dormíamos tradicionais e acordávamos construtivistas”. Abba completa: “Ficou todo mundo perdido, não podíamos fazer nada e ninguém sugeria o que podia ser feito.

Lembro-me das angústias dos professores na época, e minha enquanto coordenadora, que também tinha que dar conta da demanda da secretaria e de várias escolas da rede. Eu era uma das oito coordenadoras e responsável por várias escolas,

cada dia eu ia para uma escola diferente, chegava e toda a rotina da escola era mudada, planejava com os professores, cobrava, supervisionava e ia embora, não vivia o cotidiano da escola, não conhecia os professores e nem os alunos, depois, no sábado tinha a socialização das experiências. Na rotina tinha um turno para estudo coletivo e outro para providenciar sugestões de atividades e projetos, chamado de material de suporte. Toda segunda-feira tinha que entregar extensos relatórios sobre os planejamentos semanais. Os professores e gestores não compreendiam ciclo e nem o construtivismo e tinha que colocar a proposta em prática do jeito que a consultoria exigia.

Trabalhei como diretora da escola Marcionílio Rosa, que após a campanha de matrícula realizada em 1997, ampliou a quantidade de alunos de 280 para 900, foram criadas duas extensões para atendê-los, o que resultou em 16 turmas de aceleração, cada uma com 25 alunos, sendo 06 turmas de alfabetização que compreendia 1ª e 2ª séries, ou grupo 07 e 09 e 10 turmas de progressão, que compreendia 3ª e 4ª séries ou grupo 09 e 10; era um trabalho independente da escola, tinha um coordenador pedagógico exclusivo, formação diferenciada, materiais didáticos diversos e livros de literatura infantil que ficavam trancados nos armários das salas e ninguém tinha acesso, apenas utilizavam o espaço físico da escola e para o diretor sobrava apenas os problemas de indisciplina que eram muitos e mesmo assim, não restava muito a fazer, pois tudo “traumatizava” as crianças, tudo era proibido.

Lembro-me que certa vez suspendi um aluno por ter agredido fisicamente uma colega que chegou a desmaiar e a coordenação veio falar comigo para que eu voltasse atrás de minha decisão e aceitasse o aluno. No conselho de classe, quando reprovava alguns alunos, a coordenação vinha, dizia que não podia haver reprovação e convencia todos a voltar atrás, motivo que me levou a desistir de ser diretora, não por ser a favor da reprovação e sim, por não concordar que um aluno que não sabia ler ainda fosse aprovado avançando duas séries por conta da sua idade, sem contar o fato de ser retirada a autonomia das escolas. Havia uma apologia muito grande a Ayrton Sena que era adorado, tinha que ter uma foto dele na sala de aula e quando tocava “o tema da vitória” uma canção instrumental brasileira composta pelo maestro Eduardo Souto Neto, a pedido da Rede Globo para uso nas transmissões da Fórmula 1, fazia com que os professores chorassem de emoção. Ninguém podia criticar ou discordar, tudo era feito em nome da autoestima de professores e alunos. Esse trabalho deu muita notoriedade ao município por conta das mudanças nos índices educacionais. O município recebeu a medalha do mérito em gestão educacional Anísio Teixeira e o prêmio ITAU/UNICEF. O município só teve uma avaliação real dos resultados obtidos quando

perceberam que transferiram o problema do ensino da primeira fase do fundamental para a segunda fase fundamental e não solucionaram os problemas, pois muitos alunos foram aprovados com muitas dificuldades em leitura e escrita.

A tentativa de organizar as escolas de um modo diferente aumentou os problemas na rede, haja vista que as pessoas não compreendiam o porquê e não havia formação para os técnicos das secretarias escolares. Rapidamente, como mecanismo de defesa as escolas adaptaram o ciclo à série e continuavam fazendo o mesmo trabalho que sempre fizeram com mudanças pequenas e lentas baseadas nas reproduções de modelos oferecidos na formação. Posso citar como um bom exemplo o processo de enturmação, pois a primeira série passou a ser grupo sete com o mesmo professor e o mesmo livro didático, a mesma estrutura física, mudando apenas a metodologia e o jeito de avaliar, ou seja, continuou a primeira série de antes, em alguns casos passou a ser o tudo pode e não pode corrigir nada, um equívoco na implantação do construtivismo, agravando a situação do ensino no município. Ao longo da pesquisa muitos citaram esse fato como um dos maiores problemas na implantação da proposta.

Não houve proposta curricular elaborada para o 3º e 4º ciclos, ou seja, para o ensino fundamental II, 5ª a 8ª série, hoje 6º ao 9º ano, apesar de o ciclo de aprendizagem ser adotado em toda a rede inclusive na EJA, o que causou imensos problemas. Os professores do 6º ao 9º ano não participaram da elaboração, nem das discussões, tampouco tinham formação continuada. Receberam a notícia de que o município tinha adotado o ciclo de aprendizagem no início do ano letivo e obviamente só lembrava que era ciclo na hora de aprovar ou reprovar, gerando resistências e criando forte oposição ao ciclo.

O encantamento dos envolvidos no processo de construção e implantação da proposta foi muito grande, debruçando um olhar mais crítico, a empolgação pelas mudanças no contexto político local levou-nos a aceitar avidamente todas as propostas educacionais, estávamos movidos pelo desejo de mudança, a rede fervilhava com formação continuada, investimentos na estrutura física, implantação das classes de aceleração, o sonho da universidade, etc. Os professores queriam mudanças e acreditavam que o ciclo de aprendizagem contribuiria para tirar a educação de Irecê do estado lamentável em que se encontrava.

Muitas das mudanças citadas ignoraram as implicações no cotidiano do professor, pois até 1998 não houve nenhuma formação continuada para os professores da rede municipal, onde muitos sequer tinham magistério e trabalhavam seguindo o índice do livro didático.

A dificuldade de representar os professores, as ideias que foram totalmente ignoradas e a ausência de suas falas no texto final dificultou a aceitação da proposta em sua plenitude.

Para efetivar uma política de currículo na prática, segundo Ball, é necessário compreender que:

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (BALL, apud MAINARDES, 2009, p.02).

Ou seja, é necessário respeitar os atores do processo e isso envolve escuta, participação, lutas, acordos e ajustes para que se alcancem as expectativas. A verticalização de qualquer proposta seja ela em ciclo ou não, está fadada ao fracasso, pois a participação e o envolvimento dos professores na tomada de decisões são indispensáveis para que este tenha sentido para eles e para que haja comprometimento. É necessário socializar a proposta, promover momentos de troca, de ouvir o professor e acolher suas propostas. Acredito, assim como Freire (1996) ser no processo de ação-reflexão-ação o campo onde se desenvolve o crescimento, a criticidade, o trabalho coletivo e a própria identidade, como professor.

Da mesma forma, enquanto o ciclo for implantado para erradicar evasão e a repetência, não haverá transformações significativas. Segundo Arroyo (1999) essa visão de ciclos em nada mexe com as velhas concepções de educação e de seu profissional, antes as reforça e desqualifica.

Enquanto a lógica da seriação impedir uma organização que objetiva a democratização da escola, a organização em ciclo continuará sendo a grande culpada pelo fracasso escolar. Saímos do militarismo, mas o militarismo não saiu de nós. Como afirma Mainardes:

A construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente depende de uma série de medidas que vão muito além da mera expansão do tempo, por meio da eliminação da reprovação. A implantação de programas de ciclos com vistas à construção de um sistema educacional com tais características precisaria ser acompanhada de uma revisão de toda a concepção de conteúdo, metodologias, avaliação e gestão da escola. Isso quer dizer que os aspectos relacionados ao currículo, pedagogia, avaliação, organização, formação permanente e políticas de democratização do sistema educacional como um todo precisam estar organicamente articulados (MAINARDES, 2007, p.194).

A construção de uma escola democrática, berço para efetivar uma proposta curricular organizada em ciclo, só é possível com mudanças mais profundas do que no discurso ou na escrita do texto. A mudança tem que acontecer na e com as pessoas, pois as mudanças são lentas e precisam acontecer na prática.

SENTIMENTOS FRENTE À MUDANÇA

Com a formação de professores da rede voltada para o construtivismo, vieram as críticas ao sistema seriado e os ciclos de aprendizagem foram apresentados como a solução para os problemas da rede. Significava o afrouxamento das regras, um novo jeito de avaliar, o fim da repetência (o fantasma da aprovação automática) e da evasão. De acordo com Krug (2001) “enfim uma escola para todos, voltada para a promoção dos sujeitos e para a transformação da sociedade”.

A rede migrou do ensino totalmente voltado para o livro didático, com atividades repetitivas para o construtivismo, como se essa mudança brusca acontecesse num passe de mágica: “A partir de agora vocês são construtivistas!”, ficamos dois anos perdidos e fazendo o que a consultoria mandava até perceber a necessidade de um currículo unificado. Em 1999 começou a construção da proposta curricular que foi concluída em 2000, talvez, por conta desse processo optamos por uma proposta prescritiva e continuamos fazendo o que estava no currículo, seria fácil se as mudanças acontecessem de fora para dentro, mas na realidade leva tempo para adquirir novos conhecimentos e mudar a prática:

É lição sabida que o novo não se constrói só e nem surge por passe de mágica. O novo nasce do arcaico, mas não repete o arcaico. O novo cria outros paradigmas, mas preserva dos arcaicos valores e práticas indispensáveis à construção da ponte para o futuro. A transição do velho para o novo é um processo. Em uma determinada hora, os dois convivem lado a lado. Como numa corrida de bastão. Até que é chegado o momento em que o novo ganha velocidade e ocupa o palco da História e deste se retira o arcaico para desempenhar as funções de referência, de arquivo, de memória, de cultura. Esta concepção do processo histórico é uma norma que é visível até mesmo nos tensos momentos de ruptura. (GÓES, 1997, apud VASCONCELLOS, 2001, p. 136).

Portanto, entender e respeitar esse processo, sem rotular os professores, responsáveis pelo acontecer na sala de aula, que sequer foram consultados ou ouvidos faz-se necessário. Muitos continuam reclamando que os gestores empurram as mudanças “goela abaixo”, ignorando. Segundo Oliveira (2012) “a complexidade que envolve tanto os processos de formulação de propostas curriculares e políticas como o desenvolvimento das práticas docentes”, porém os professores aceitavam o que era imposto, e quando começaram a estudar e os horizontes se abriram, surgiram as primeiras críticas ao currículo da rede, a negação.

Em meio a tantas novidades, os profissionais se encontravam “perdidos” e “permissivos”, depois da ditadura onde nada podia ser proposto, veio o construtivismo

apresentado erroneamente como o “tudo pode”, tudo é permitido, acabaram as cobranças, as correções, as reprovações. Nesse contexto, surgiu a possibilidade do equilíbrio, de inventar um novo jeito de caminhar, o sonho de um currículo que atendesse as nossas necessidades, e assim começamos a elaborar a proposta curricular da rede, estendida a todas as escolas do fundamental I e educação infantil. Os professores queriam parar de seguir livros didáticos, pois nessa fase já entendiam que o currículo não é uma mera listagem de conteúdos que devem ser repassados aos estudantes e sim:

Um processo - conjunto de ações e reflexões que possibilita a construção do conhecimento - que ocorre em contextos concretos com dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas próprias. Ou seja, Currículo é ação, organização social, é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar, de forma diferenciada. É um processo dinâmico, mutável, sujeito a inúmeras influências, portanto, aberto e flexível. Essa concepção de currículo veicula toda a concepção de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais as quais os indivíduos pertencem; portanto, referidas sempre a uma proposta político-pedagógica que explicita intenções e revela sempre graus diferenciados da consciência e do compromisso social. (MST CADERNOS DA EDUCAÇÃO, N.º. 9; 1999, p. 8)

Escrever uma proposta curricular é muito mais complexo do que se pode imaginar. Particpei da elaboração das duas propostas curriculares e não tinha compreendido ainda a dimensão da participação do professor e a necessidade de respeitar inclusive sua ausência, muitas vezes interpretada como um simples “não querer”.

Ayan, que trabalha 20 horas e se recusa a participar de formação no turno oposto completa: “Trabalho só 20 horas para ter mais qualidade de vida; se fosse para ficar ocupada o dia inteiro eu trabalharia 40 horas”. Essas e muitas outras falas sobre formação mexeram muito comigo; sempre estive em cargos e não conseguia perceber que essa não é uma responsabilidade individual do professor, é coletiva e precisa de articulação entre a universidade, o sindicato e o governo para garantir tempo e espaço e condições para estudos sem sobrecarregar ou responsabilizar o professor, como afirma Freire,

Para termos escolas públicas de qualidade, precisamos, cada vez mais, de políticas públicas de valorização do magistério que concebam o ato de conhecer como um processo permanente e, conseqüentemente, o ato de estudar como inerente ao trabalho docente e parte integrante da jornada de trabalho do/a professor/a. (FREIRE, 1996, p. 171).

Qualquer proposta de estudo fora da carga horária gera polêmica e sempre é ignorada e negada pelos professores, por outro lado a secretaria continua responsabilizando o professor e nessa visão determinista continua afirmando que os professores não querem participar.

Sei que a forma como as políticas públicas⁸ chegam às escolas determina o sucesso ou o fracasso dessas políticas, pois os professores não são meros executores, eles interpretam e acrescentam a cultura escolar recriando essas políticas. Não é uma proposta curricular por si só que irá promover mudanças na prática do professor, não pelo menos da forma que aconteceu em Irecê. É necessário compreender que, antes de tudo o currículo é um espaço de mudança e de poder, e mudanças só acontecem quando há o desejo e o conhecimento do que se quer mudar, e significa também consciência de que caminho é necessário para mudar ou não.

⁸ As Políticas Públicas são um conjunto de decisões, planos, metas e ações governamentais (seja em nível nacional, estadual ou municipal) voltados para a resolução de problemas de interesse público.<http://www.okconcursos.com.br/>

COMPREENDENDO A ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS

A discussão sobre os ciclos gera muita polêmica. Há os que acham uma proposta viável, os que criticam os ciclos e os que criticam a forma como são implantados. Sei que as influências políticas, financeiras, estruturais e o nível de conhecimento das equipes influenciam diretamente na implementação. No caso da proposta de Irecê, apareceram na pesquisa nitidamente esses elementos que facilitaram a compreensão da “resistência” dos professores aos ciclos, quando eles dizem não compreender como funciona a proposta, quando criticam a forma da implantação, a infraestrutura das escolas e a formação continuada.

Busquei ao longo da pesquisa compreender a política de ciclo e sua implantação em Irecê, para entender a resistência à nova proposta. Debruçando um olhar mais apurado sobre o documento escrito, intitulado como Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Irecê/Bahia decidi destacar alguns pontos:

No texto a proposta é chamada de currículo;

A base teórica do documento é Piaget, Vygotsky e Wallon e tem apenas 01 livro de Piaget em sua bibliografia, e nenhum dos outros;

É nítida a influência da política internacional da UNESCO na elaboração do documento; há 40 referências bibliográficas em Inglês ou em espanhol;

Não há uma referência sobre ciclo, nenhuma citação ou justificativa para adoção dessa política;

O único autor sobre currículo é Tomaz Tadeu, citado em uma folha à parte para definir currículo, totalmente descontextualizado;

A referência teórica é a pedagogia por projetos encontradas nas obras de Freinet, Dewey, Anísio Teixeira e não consta na bibliografia⁹ nenhum livro desses autores, aparecendo apenas Jolibert e Hernandez;

⁹ É o termo usado na proposta

A bibliografia é altamente instrucionista assim como o documento.

Essas observações reforçam as falas dos professores sobre os problemas na formação, afinal como podem compreender ciclos sem estudar? Que tipo de formação foi oferecido? A formação de professores é apontada por Mainardes (2009) e Arroyo (2014) como essencial para implantação de uma proposta curricular.

Outro fato que chama a atenção é que a prática do município até hoje se assemelha à progressão continuada e não ao ciclo, pois o ensino fundamental I, em nove anos, dividido em dois ciclos, havendo reprovação apenas no final dos ciclos, sem mudanças nas metodologias ou na avaliação.

A organização da escolaridade em ciclos compreende uma nova lógica de organizar a escola de forma a romper a lógica seriada e a reprovação anual. Para Mainardes (2009) essas rupturas podem ser radicais ou parciais, configurando políticas de ciclo mais complexas ou mais simples. Impulsionado pelo Ensino Fundamental de 9 anos, que em Irecê começou em 2002, os municípios têm adotado algumas práticas de ciclo com diversas nomenclaturas. No caso de Irecê, foi implantado o Ciclo de Aprendizagem e há a possibilidade de implantação do Ciclo de Formação Humana, uma proposta mais complexa e que pressupõe grandes rupturas na rede.

Segundo Mainardes (2009) os Ciclos de Aprendizagem são divididos em ciclos plurianuais, com duração de dois ou três anos, permitindo a continuidade da aprendizagem e uma maior flexibilização quanto ao atendimento diferenciado dos alunos e há a previsão da aprovação automática ao final de cada ciclo. De acordo com Stremel (2014) os Ciclos de Aprendizagem constituem-se em uma modalidade específica de ciclos que se caracterizam por ser uma experiência em que as mudanças no currículo, na avaliação e na organização da escola e do sistema são menos ousadas que outras modalidades, como os Ciclos de Formação.

A implantação dos ciclos de aprendizagem pressupõe a construção de um novo tipo de escola, baseada na lógica da aprendizagem e não da mera classificação e reprovação dos alunos e alunas como afirma Perrenoud (2004), porém como as mudanças são sutis na escola permitem a associação da série ao ciclo, caso ocorrido em Irecê e para evitar essa associação, Perrenoud (2004) sugere que os ciclos sejam mais longos para favorecer a ruptura da serialização.

O ciclo de formação humana pressupõe uma ruptura radical com a lógica seriada, tornando-se mais complexa que as outras modalidades, pois sua implantação exige mudanças profundas em termos de currículo, avaliação, metodologia e formação de professores, pois diferentemente do ciclo de aprendizagem, o pressuposto é de que as crianças não aprendem ao serem reunidas por idade e sim ao serem atendidas nas suas necessidades para aprender.

Segundo Krug:

As crianças aprendem o conhecimento formal, quando ensinadas, mediante a qualidade da intervenção que a escola oportuniza, ou seja, quando são atendidas nas suas necessidades para aprender, de reconhecimento do seu desenvolvimento atual, das suas possibilidades de idade, de tempo para a construção de conceitos, de espaços educativos que atendam suas necessidades específicas, de reconhecimento que tenham significado para as aprendizagens já realizadas. (KRUG, 2000, p.39)

As crianças são reunidas pelas fases de formação, compreendendo a infância (6 a 8 anos), a pré-adolescência (09 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). Acredita-se que o ser humano aprende na relação ativa com seus pares em suas diferentes faixas etárias. A responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada por um grupo de docentes, e os conteúdos são estabelecidos entre a realidade da comunidade, os professores e as contribuições das áreas de conhecimento, de acordo com as necessidades específicas demandadas pela prática. Como afirmei, a implantação da proposta em ciclo de formação humana provoca mudanças profundas na rede como por exemplo as mudanças nas estruturas físicas das escolas e as mudanças nas rotinas dos professores. Segundo a proposta:

Ao se optar pelos Ciclos de Formação Humana estabeleceu-se um modelo dinâmico, menos ditador de normas e mais potencializador de debates sobre os conteúdos, os valores, os saberes, as condutas, os rituais e as práticas por meio dos quais se ensina e se aprende e sobre as concepções de escola, educação, sociedade, didática e gestão escolar, de vida, de mundo, de ser humano e de ser professor. (PROPOSTA CURRICULAR PARA O MUNICÍPIO DE IRECÊ, VERSÃO PARA SOCIALIZAÇÃO E APRECIACÃO, 2013, p.13)

A proposta foi construída em um contexto bem diferente do anterior, com professores já graduados, muitos pela formação em exercício da UFBA que tem um currículo em ciclo, uma proposta inovadora que gerou a especialização em Currículo Escolar e o Mestrado profissional em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, todos com o currículo organizado em ciclos, o que desmistifica o não conhecimento de propostas organizadas em ciclos e justifica a escolha da proposta em ciclo de formação humana por acreditar que:

A adoção do Sistema de Ciclos nas escolas permite a construção de um trabalho rico, no qual todos os que a compõem, professores, estudantes, funcionários, famílias, comunidade, participam ativamente. Os Ciclos respeitam o tempo de

desenvolvimento de cada um e trabalham a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, de sua realidade. A continuidade que os Ciclos trazem evita a ruptura de um ano para o outro, não torna o ensino fragmentado, interliga os conhecimentos, facilitando a adaptação e o crescimento do estudante. (PROPOSTA CURRICULAR PARA O MUNICÍPIO DE IRECÊ, VERSÃO PARA SOCIALIZAÇÃO E APRECIÇÃO, 2013, p.18 e 19).

A proposta curricular organizada em ciclo de desenvolvimento humano, elaborada coletivamente por professores efetivos da rede municipal de ensino de Irecê, fruto da primeira turma da especialização em currículo, realizado através da parceria do município de Irecê com a UFBA, traz as marcas que foram tecendo essa rede. Ao ler o texto da proposta nos vemos nele, vemos a trajetória da rede e a nossa se misturarem, percebemos como fomos crescendo, aprendendo, amadurecendo juntos e a cada fio novo, tecido nessa rede tem as nossas mãos, nossa marca. De acordo com a proposta, ela foi pensada:

De forma a estimular novas concepções, discursos e práticas, inclui questões relativas à ética, a gênero, a sexualidade, a identidade nacional, a raça e etnia, a cultura popular e seus públicos, ao discurso e a contextualização, às políticas de identidade, à estética, constituindo uma nova concepção de escola, inclusiva, de direito, de aprendizagem, justificada na necessidade de traçar um caminho possível para todos (Arroyo, 2003) em uma sociedade que exige, para todos os segmentos de ensino, paradigmas de formação e investigação que possibilitem processos diferenciados, inovadores. (PROPOSTA CURRICULAR PARA O MUNICÍPIO DE IRECÊ, 2013, p.14).

O texto é organizado da seguinte forma: primeiro traz os autores, pois cada item foi elaborado por um grupo de autores diferentes; em segundo vem a introdução que traz o histórico da rede; em terceiro traz as concepções e os conceitos que embasam a proposta; em quarto a apresentação do Ciclo de Formação Humana e seus estruturantes (Tecnologias na Educação, Gestão/Planejamento, Avaliação, Educação Especial, Educação do/no Campo), a organização dos Ciclos de Formação Humana (Ciclo da Educação Infantil (infância I), Ensino Fundamental compreendendo Ciclo da Infância II, Ciclo da Pré-adolescência, Ciclo da Adolescência, Educação de Jovens e Adultos - EJA) e as referências.

A proposta está ancorada na multirreferencialidade, entendida como uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e a interculturalidade e, para atender esses princípios, está estruturada em quatro eixos temáticos (Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Estudos Literários). A metodologia adotada foi a pedagogia por projetos, a mesma do currículo anterior e muito acentuada na rede, além da valorização da subjetividade.

A proposta é aberta, flexível e dá autonomia à escola para organizar os tempos e os espaços necessários à aprendizagem dos alunos. Os textos são escritos em linhas gerais proporcionando que, ao chegar à escola ela seja entremeada com as experiências e o conhecimento de toda a comunidade escolar, que em cada escola a proposta aconteça respeitando os princípios e a comunidade em que a escola está inserida. Segundo a proposta em ciclo de formação humana:

Não rejeita o conhecimento pedagógico do professor para introduzir novas técnicas, a revisão crítica necessária das ações de ensino e de aprendizagem se faz, necessariamente, incluindo as práticas pedagógicas existentes. Portanto, serão valorizadas todas as ações de ensino de aprendizagem e conhecimentos pedagógicos identificados como inclusivas que proporcionam aos estudantes oportunidades concretas de aprendizagem e desenvolvimento. Uma escola com compromisso de construção de um projeto social que não somente ofereça informações, mas que, de fato, construa conhecimentos, elabore conceitos e possibilite a todos o direito à aprendizagem; repensando, finalmente, os lugares perpetuados na educação brasileira de êxito de uns e fracasso de muitos. (PROPOSTA CURRICULAR PARA O MUNICÍPIO DE IRECÊ, 2013, p.19).

Outro fator importante a se considerar, é que é uma proposta atemporal, que vai se estruturando com as experiências vividas na escola.

Na proposta há orientações quanto à avaliação em separado, porém aparece mais informações no texto da educação especial e nos ciclos que muitas vezes provocam conflitos entre si e confunde o leitor por trazer ideias antagônicas, que necessitam de especial atenção.

Na escrita do texto há alguns problemas com relação à concordância, citações que não constam nas referências, palavras sem segmentação e na pontuação, necessitando correções. É sabido que a segunda turma da pós-graduação poderá fazer alterações e adaptações na proposta, porém, a proposta analisada foi a enviada para a secretaria de educação pela primeira turma.



PANÔ DOS ELEMENTOS FACILITADORES E DIFICULTADORES DA IMPLANTAÇÃO

Desenhando o panô dos elementos facilitadores para implantação de uma proposta curricular, todos os entrevistados falaram que seria a formação continuada o melhor caminho. Fiquei intrigada, e muito me questionei e questionei a eles também, pois há uma negação muito grande por parte dos professores da rede com relação à formação, até porque houve formação na rede e para implantar o currículo havia formação dos diretores, secretários escolares, coordenadores e professores. Então, onde estaria o problema? O que eles compreendem como formação continuada? Como aconteciam essas formações? Por que não correspondiam às expectativas dos professores? Segundo Vasconcellos (2001) essa negação provavelmente corresponda a um dos mais avançados mecanismos de defesa do professor frente à dura realidade que vivencia.

Nas quatro escolas observadas, o coordenador pedagógico não consegue realizar o estudo. Se os professores sabem a importância da formação por que rejeitam? Por que não aceitam o estudo? Sei que não é o foco desse trabalho, porém se todos que participaram dessa pesquisa afirmam que é necessária a formação, o alinhamento teórico, os estudos em pequenos grupos e debates, é importante discorrer um pouco sobre isso, e ao indagá-los sobre a formação percebi que a principal rejeição está no fato de acontecerem no turno oposto ou aos sábados. A secretaria quer a formação, porém não cria condições para participação do professor. Como citei anteriormente, me referindo à elaboração da primeira proposta, 15 anos depois não houve mudanças. Esse parece ser um problema sem solução. Para mudar, como afirmou a professora Armani, falta vontade política.

Fazer formação no horário de planejamento não é bem aceito pelos professores porque eles trabalham 40 horas, muitas vezes em escolas e até em municípios diferentes e usam esse espaço para organizar o plano semanal, preencher cadernetas, elaborar e corrigir provas, não há espaço para estudar, “não dá tempo”. A professora Aziza complementa dizendo: “Temos tanta coisa pra fazer, tantos problemas e esses estudos que não ajudam, é só perda de tempo”. Perguntei como os estudos não ajudavam, me respondeu: “É só teoria, não tem nada prático”.

Entender o posicionamento dos professores não é tarefa fácil, são contraditórios e precisei investigar mais essas contradições. Querem formação, dentro da carga horária, não pode ser nos dias de planejamento, então como seria? Usam o discurso de que não podem

aceitar nada pronto e pedem coisas prontas, cobram inclusive, posso citar como exemplo a listagem de conteúdos que a secretaria enviou às escolas na tentativa de “garantir os conteúdos mínimos necessários a cada ano” em vez de ser negada, foi encarada como o planejamento anual, adoraram e estão resistindo a fazer o planejamento anual, aí eu me pergunto: uma pedagoga com 20 anos em sala de aula ainda não sabe a diferença entre um plano anual e uma listagem de conteúdo? O que posso esperar dela? E de tantos iguais a ela?

Sei que nem todos gostam de estudar, que nem todos querem mudar, que muitos não vão mudar. Estão parados no tempo esperando a aposentadoria. Tardif afirma:

Alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, ao passo que outros se engajam a fundo no trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento, de formação específica, atividades para escolares ou sindicais [...] (TARDIF, 2013, p. 113).

A carga de trabalho do professor influencia diretamente no bom desenvolvimento das atividades escolares, que se tornaram mais complexas e difíceis, seja no plano emocional ou no cognitivo. É preciso tratar com profundidade estes fenômenos na pesquisa, pois só assim é possível idealizar um projeto de intervenção possível de ser colocado em prática, pois acredito que “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”. Freire (1996), e Tardif (2014) complementam: “Os professores são produtores de saberes originais e específicos”.

Na primeira reunião pedagógica da escola após as entrevistas, eu socializei o que ouvi durante a pesquisa e como me sentia incomodada, pois nessa itinerância de pesquisadora e pesquisada, às vezes é muito difícil fazer o exercício de suspensão. Vi na pesquisa uma solução para um problema que vivencio há tempos: fazer um momento de estudo na escola, assumir uma postura de intervenção, precisava enfrentar a realidade, chamar os professores para o compromisso, para mudarmos as nossas reuniões e fazer com que o estudo realmente acontecesse. Coloquei como um desafio para eles planejarem como seriam as reuniões de estudo a partir daquele momento, inspirada com as ideias de Tardif (2014) os considerei como “produtores de saberes específicos do seu trabalho” e busquei integrá-los na formação e na pesquisa.

A primeira decisão foi que, a partir daquele momento, eles fariam as reuniões, dividiriam os temas escolhidos por eles. Ficaram muito empolgados, pois o objetivo maior era a socialização de práticas bem sucedidas e infelizmente a proposta não decolou. Antes de acontecer o primeiro encontro queriam mudar de ideia, desistir, surgiram mil desculpas, alguns resistentes, mas como tinha achado a proposta interessante, os encorajei e me dispus ajudá-los, mesmo assim todos desistiram, alegando o medo das críticas dos colegas e o medo de falar em público. Não consigo entendê-los, eles falam e sempre acabam mudando de ideia. O que tem por trás dessa atitude? Em momentos como esse, onde sou a coordenadora da escola e não a pesquisadora, me influencio totalmente com as informações obtidas na pesquisa, da mesma forma que o meu trabalho na coordenação acaba também influenciando a pesquisa. Essa não era uma atividade da pesquisa, porém achei interessante trazer para o trabalho para tentar mostrar como a pesquisa contribui para minha prática e a minha prática influencia a pesquisa.

Outro problema que enfrento diariamente na escola e que ficou evidente na pesquisa, é que eles têm um discurso e agem de modo diferente. Como falei anteriormente, há uma diferença entre o discurso falado e o discurso praticado, mas faz parte do processo de construção do conhecimento, o importante é que são abertos às mudanças.

Querer não é suficiente para mudar. A professora que mais cobra mudanças e reclama como a secretaria define as coisas, ao se deparar com uma exigência, via circular para trabalhar o código de postura do município, ela me olha e pergunta: Como vou trabalhar se aqui no livro eu tenho que trabalhar a organização do município? Ela falava e apontava o índice do livro. É absurdo e assustador, pois se o conteúdo não estiver no livro ela não sabe trabalhar e, como ela, infelizmente tem muitos que não conseguem sequer estabelecer a relação entre o conteúdo do livro didático “Organização dos municípios” e o Plano Diretor do município por exemplo.

As mudanças que ocorreram serviram para eles mudarem de comportamento durante as reuniões, passaram a ser mais receptivos e a participar mais, percebendo que transferir responsabilidade não resolve o problema. Para Tardif (2014) a prática é um lugar de aprendizagem autônomo e imprescindível.

Fizemos vários experimentos até chegar a um formato. A cada reunião tentava extrair deles o que eles já tinham feito em termos de estudos e que tinham gostado. Tentava sempre partir da história pessoal e profissional deles, precisava sair do discurso decorado. Foi e tem sido muito difícil desmontar os discursos prontos, e sabia que seria necessário para que esse

trabalho desse certo, afinal, como eu poderei fazer o projeto de intervenção que precisa ter estudo e eu não ter uma proposta que possa funcionar? Ficou claro para mim a importância do companheirismo nesse processo. Assim, me inspirei em Celso Vasconcellos (2001), que fez formação na rede e é sempre citado como referência de um bom estudo quando afirma que,

Na mudança de postura tem também importante papel a amizade, as relações afetivas, o companheirismo, o encontro, as trocas, a formação de grupos de estudo, a interajuda grupal [...] dentro e ou fora do ambiente de trabalho.

Eles gostam de ouvir, de explicações participativas, de estudos em pequenos grupos (podem ser organizados por disciplina ou por ano, ora só a escola, ora todas as escolas da rede juntas), são protetores, se calam para não expor a escola ou os colegas. A professora Akilah pontuou:

Aquelas palestras com palestrantes caros que vêm, falam, nem sempre ouvem e depois vão embora não tem sentido. Queremos discutir e pensar a nossa realidade, as reuniões com a rede toda viram uma disputa, todo mundo é perfeito, todo mundo faz tudo certo e os meninos estão sem aprender a ler por quê? E essa história de botar a gente pra ler um texto enorme e discutir não funciona, ninguém lê, não tem discussão, sabe... tem que ser um misto, tem que ser de diversas formas, tem que surpreender, não pode ser chato. Ah, se a pessoa souber menos que a gente e estiver coordenando a reunião aí é fracasso total.

Essa fala, o tom, o riso nos lábios, ficaram martelando a minha cabeça. As imagens de todas as reuniões que coordenei ou participei, de comentários que ouvi, iam e vinham tentando entender o que acontecia e o que eu poderia fazer. Quando passei a fazer cada reunião em um formato diferente, não ouvi mais queixa. Percebi também que ficamos mais próximos, cúmplices da mudança que esperamos, uma mudança que não seja estrutural e sim na postura e no envolvimento de todos.

Outro elemento importante para compor esse panô, citado pelos professores foi o acompanhamento e a avaliação da proposta. Segundo a professora Akilah, a secretaria implantou o currículo, que encheu a todos de formação, que só dizia não pode isso, não pode aquilo e nunca diziam o que podia fazer. Assim, não podemos esquecer que nessa época muitos não tinham o hábito do estudo e a formação inicial era apenas um curso técnico de segundo grau, onde muitos não tinham sequer o magistério e os vários anos de prática os deixavam resistentes ou aprendiam a driblar as exigências como bem ponderou Kaionde: “Copiávamos as atividades da sala laboratório e as sequências didáticas do currículo. Hoje eu sei que só copiávamos, não entendíamos a possibilidade de aprendizagem, era mecânico, a formação não era com base na construção de conhecimentos”. Neste sentido, Arroyo (1999) pontua que se pretendemos introduzir uma nova prática, nova metodologia, um novo currículo ou uma nova

organização escolar, a primeira questão a colocarmos seria quem vai dar conta das inovações e como preparar, capacitar os professores para as novas tarefas.

E essa preparação pressupõe compreender que as mudanças não acontecem por decreto, não basta baixar um decreto para as mudanças acontecerem. Para mudar é preciso compreender, conhecer e construir conhecimento leva tempo, por isso não podemos mudar tudo de uma vez, ignorando o sujeito responsável pela inovação, Alabah diz: “Sabe quando tira o chão de seus pés e você cai em um buraco? Foi assim que me senti, não sabia o que fazer, assim continuava fazendo o que sempre fiz escondido, é claro”. Risos. E Kaionde reforça: “Não podíamos ensinar as letras. As sílabas? Nem pensar! Mas nunca disseram como se ensinava a ler no construtivismo. Tais atitudes reforçavam a lógica seriada, pois os professores associaram o construtivismo ao ciclo de aprendizagem.

A formação para trabalhar em ciclo não pode ser na lógica tecnicista de que primeiro se aprende e depois executa. Como afirma Arroyo (2014), a formação tem que ser continuada, fundamentada na prática, não pode ser mecânica. Assim cita Akilah: “Copiávamos as atividades da sala laboratório e as sequências didáticas do currículo. Hoje eu sei que só copiávamos, não entendíamos a possibilidade de aprendizagem, era mecânico” e Alabah complementa: “Quando acabava as sequências voltávamos para o livro didático, não sabíamos o que fazer”. Para Arroyo (1999) o educador que formamos tem tudo a ver com a concepção de educação básica que inspira os currículos, a didática, a organização escolar.

Essas e muitas outras frases retratam bem o sentimento de muitos professores. Lembrome que chegava ao desespero e quanto mais os professores iam para os estudos mais voltavam cheios de dúvidas. Segundo Schön (1992), é impossível aprender sem ficar confuso, porém eles não compreendiam que estavam em processo de aprendizagem e se referem sempre aos seus não saberes, às dificuldades, aos medos, às inseguranças, falta a compreensão de que aprendemos a aprender diariamente e principalmente quando somos desafiados, desequilibrados. É lendo, pensando, discutindo, refletindo que construímos conhecimento, é nos percebendo como inacabados que vamos nos construindo como educadores e aprendizes, que vamos mudando a nossa prática mesmo com o desconforto do ato de aprender.

Temos o direito e o dever de aprender, pois a qualidade do nosso trabalho é fruto das nossas aprendizagens constantes e por isso temos que lutar pelo direito da formação e buscar novas aprendizagens. Para Freire (1996) o professor que não leve a sério sua formação, que não

estude e que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Consciente do seu papel, Ayan afirma:

Se fosse hoje, tudo seria diferente, saberia questionar, discutir, discordar, eu tinha medo de discordar, não sabia fundamentar, argumentar, hoje consigo fazer isso... dizer pra você: isso não dá certo, não vou fazer e pronto e te digo por que não dá certo.

A proposta foi implantada, não fora avaliada nem ajustada, os estudos não eram voltados para a compreensão da proposta e sim para o “fazer”. A preocupação era em instrumentalizar o professor, como diz o adágio sertanejo “dar o peixe e não ensinar a pescar”. A cada encontro muitas expectativas e, frustrados, voltavam sempre com modelos prontos que muitas vezes não sabiam usar. Essa situação gerava um esgotamento nos professores porque eles não tinham o controle das situações que planejavam e eram submetidos a várias mudanças repentinas.

A mudança de secretário, de alguns coordenadores pedagógicos e muitos professores que foram aprovados em concurso no período da implantação da primeira proposta tumultuou bastante esse processo de implantação, pois os coordenadores anteriores tinham participado de todo o processo, receberam formação da consultoria, enquanto os novatos não compreendiam o movimento da rede e começaram a negar e muitas vezes rejeitar a proposta. Na tentativa de embarreirar essas mudanças e tornar os professores contratados efetivos, a secretaria chegou a fazer um concurso coordenado pela FACED/UFBA em 2004, onde a prova foi a escrita de um texto memorial sobre a sua experiência/vivência na rede e elaboração de um projeto de trabalho. O resultado do concurso provocou uma crise na secretaria, pois os professores e muitos coordenadores não conseguiram aprovação, tornando inevitável a alta rotatividade dos educadores, fato que comprova que a formação não era embasada na construção do conhecimento, afinal, depois de sete anos trabalhando com projetos o professor e muitos coordenadores não conseguiram elaborar um projeto. O resultado demonstrou uma fragilidade na formação e, por consequência, na rede.

Um fato que sempre me chamou a atenção foi que as pessoas que trabalham com formação, ou na coordenação, ou nas secretarias de educação, tendem a “achar” que os professores precisam disso ou daquilo, não param para ouvir, esquecem que os professores vivenciam a prática da sala de aula e enchem os professores de conteúdos adiando a resolução dos problemas. Há inúmeras tarefas invisíveis que demandam conhecimento por parte do professor e que precisam ter visibilidade por parte dos formadores.

Diante de tudo que vi e vivi na rede sobre o currículo em ciclo de aprendizagem, por ter sido defensora da proposta em ciclo, ter estudado e pesquisado outras redes durante o declínio da proposta curricular, nada me chamou mais a atenção do que ouvir a professora Binah dizer: “O fracasso da proposta se deu por falta de autonomia do professor e dos coordenadores; tinha que ser do jeito que estava no currículo, nada podia ser mudado, quem fazia tudo direitinho ganhava um prêmio, virava coordenador, os rebeldes eram trocados de escola, ninguém queria, é, é um empurra-empurra”. Por isso afirmo que é necessária a construção de políticas municipais que assegurem os direitos e deem continuidade aos trabalhos iniciados na gestão anterior.

Realmente, uma proposta rígida e inflexível, prescritiva, não dá espaço para a autonomia. Segundo Freire (1996) o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Discorrendo sobre suas ideias em relação à autonomia é necessário que o professor tenha consciência do seu papel, do seu dever, que compreenda que as decisões que temos que tomar não espera nada, determinam que primeiro deva ter autonomia e depois decidirmos o que fazer. Freire (1996) complementa que é neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada: em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

A autonomia vai sendo desenvolvida à medida que se toma consciência e se decide por uma coisa ou outra e não por decreto, ou seja, um currículo não determina a autonomia dos profissionais, porém ele pode ser aberto e permitir que eles escolham os caminhos a serem trilhados lhes ensinando a ser autônomos ou fechados, ou prescritivo, que os obriga a seguir um determinado caminho e poda o processo de desenvolvimento da autonomia.

Uma proposta em que seus objetivos pretendiam corrigir a distorção idade série em 100% das classes do primeiro e segundo ciclo, ampliar o atendimento na educação de Jovens e Adultos para 3.000 alunos; oferecer formação profissionalizante para os jovens e adultos; fazer com que todas as 34 escolas da rede atendessem ao padrão mínimo do MEC em 03 anos; construir quadras poliesportivas; instalar bibliotecas em todas as escolas; garantir formação continuada para os professores, ampliando a sua carga horária para 25 horas semanais e nenhuma meta de aprendizagem já diz que o foco está nos objetivos, um modelo baseado em índices, metas e medições. Para cumprir essas metas criaram-se várias estratégias, dentre elas a equipe de coordenação onde o trabalho era na verdade de supervisão e tinha como objetivo

verificar se o currículo estava sendo “seguido” e orientar como segui-lo, os coordenadores da época tinham que prestar conta de todas as ações através de relatórios exaustivos¹⁰, onde se descreviam até os diálogos que tinham com os professores. A consultora lia, avaliava e dava a devolutiva, dizendo se tinham feito certo ou errado (não usavam essa nomenclatura, mas era assim o nosso entendimento e tais quais os professores passaram a usar os jargões que eles queriam ouvir) e como deveriam proceder, era tudo arrumadinho demais, linear e previsível, reproduziam as consignas e as intervenções e quando não dava certo o culpado era o professor. Era um discurso decorado e previsível, lógico que na época não se tinha essa consciência, fazia-se tudo como era determinado e acreditava-se que esse era o caminho.

Vale ressaltar que a jornada de trabalho do professor foi ampliada de 20 para 25 horas, os concursos passaram a ser de 25 horas, e em acordo com a categoria, para não usar os sábados, a formação aconteceria durante a semana, com estudos semanais e o planejamento e as outras atividades do professor deveriam ser realizados no turno oposto, sem a obrigação de estar na escola e para tal fim foi feito um acréscimo de 20% nos salários. Os estudos pararam de acontecer, mas o acordo salarial continua.

Os índices, as taxas de aprovação, de reprovação e de repetência passaram a ser discutidos não pelo viés do direito à aprendizagem e sim pelo que os números representavam, e para atingir as metas a autonomia do professor foi negada, assim como o direito de participar da construção da proposta curricular, negado o direito de decidir se queria ciclo ou não, negado o direito de organizar sua rotina de trabalho, suas atividades, e por fim o de aprovar ou reprovar, esse último questionado pelos professores até hoje por não entenderem o processo de avaliação no ciclo. Contudo, se no currículo era ciclo e na realidade era série, não tinha como o professor entender, ele continuava com a mesma turma, os mesmos objetivos, os mesmos livros, só mudava a avaliação. Surge o “fantasma” da aprovação automática na rede e a negação ao ciclo por consequência. Dos 14 professores entrevistados, todos afirmaram que não aceitaram a proposta em ciclos por conta da aprovação automática.

Nos diversos diálogos que tive com eles nos grupos focais foi ficando claro que eles não compreenderam a diferença entre o sistema ciclado e o seriado, não conseguiam ver a escola organizada de outra forma que não fosse com disciplinas, turmas, horários, objetivos e conteúdos bem definidos. Neste sentido, Arroyo afirma:

¹⁰ Os relatórios eram arquivados na secretaria e já não existem mais.

Estamos tão acostumados com a organização seriada que ela passou a fazer parte de nosso imaginário escolar. (...) Formamo-nos professores regentes das primeiras séries, licenciados de séries avançadas. Lecionamos por anos na estrutura seriada, na organização gradeada e disciplinar do trabalho. Para o sistema seriado fomos formados e ele terminou nos formando e deformando. Trazemos suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. (ARROYO, 2011, p.144)

E esse processo é doído, cheio de incertezas, é um momento de questionar a própria formação e a escola. Todos afirmaram que mudaram suas práticas, que não são mais os mesmos e mudar é isso, é ir se transformando. Hoje os professores têm consciência de que não cabe mais a velha escola, que a dinâmica social é muito grande e não podem ser ignorados, porém o difícil tem sido acontecer uma formação que os compreenda, aceite seus saberes e os impulsione.

Reprovar um aluno porque ele não conseguiu expressar que aprendeu o conteúdo mínimo, repetir o ano, adquirir base, amadurecer, parece ser a lógica que funciona para muitos. Malkia disse-me: “Antigamente ou aprendia ou saía da escola, por isso que era boa, aluno aprendia de verdade” e não percebe que essa escola era excludente, parece que a escola boa é a que reprova, enquanto outros afirmam que não sabem o que fazer para o aluno aprender. É preciso eliminar a reprovação e a repetência, o que não quer dizer aprovar sem saber como vem acontecendo. A escola precisa mudar o suficiente para conseguir ensinar e os alunos aprenderem.

A falta de crença dos professores na proposta organizada em ciclo de aprendizagem, citada por eles como elemento que dificultou a implantação da mesma, merece uma boa reflexão para construir o panô com esse tema cheio de mitos e crenças, muitas vezes sem fundamento. Vale destacar que os ciclos foram divulgados em Irecê, como uma solução para a reprovação e não como uma possibilidade de garantir a aprendizagem de mudar a lógica da seriação, da linearidade, da fragmentação, da organização rígida do tempo e do espaço escolar, da avaliação classificatória e por etapas, da não retenção escolar. Não facilitou a compreensão e como a proposta escrita não traz os conceitos, a fundamentação ou a justificativa do por que trabalhar em ciclo, fica difícil acreditar sem conhecer, defender sem argumentos; é necessário compreender a escola em ciclo para superar a escola seriada e visualizar uma escola de qualidade e diferente da que se tem hoje e a formação permanente e em exercício é fundamental nesse processo.

Interpretações equivocadas ou más interpretações acerca dos ciclos reforçaram o mito de que ciclo não é bom ou não dá certo. Implantar a progressão continuada e dizer que é ciclo não

ajuda, reforça o mito, assim como a falta de conhecimento. As falhas no processo de formação foram muito grandes. Em 2002 a consultoria foi substituída pelas formações do Ministério de Educação e Cultura, o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), PCN em Ação dentre outros e a discussão sobre ciclo foi sendo esquecida. O foco passou a ser alfabetizar em uma proposta construtivista.

Toda a formação que os professores tiveram foi sobre metodologias e técnicas para colocar o que estava escrito na proposta em prática. Para se ter uma ideia, eles trabalhavam o tempo todo com sequências didáticas prontas e não foi ensinado ou estudado como elaborar uma sequência didática. Questionei aos professores porque não trabalham com sequências didáticas¹¹ e 13 deles me disseram que não sabiam fazer.

Na prática, a mudança de série para ciclo não provocou as mudanças tão esperadas e podemos constatar isso pelos dados das entrevistas com os professores. Para resolver o problema da diferença entre série e ciclo eles passaram a associar a 1ª série, por exemplo, que passou a ser grupo 07, com o mesmo professor, o mesmo livro didático, as mesmas disciplinas, provas, notas, a mesma caderneta, a mesma organização do tempo, ele associou e se acomodou, e dessa forma ciclos e séries não pareciam ser diferentes. Como afirma Arroyo (1999) na maioria dessas propostas a lógica seriada não é alterada, por vezes é reforçada, apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiamento da retenção.

As mudanças foram de cunho metodológico, a rede adotou a pedagogia por projetos e os alunos não podiam mais ser reprovados. A aprovação automática passou a ser a principal queixa dos professores, e não quero aqui fazer uma apologia à reprovação, nem tampouco defender a aprovação automática, acredito que o aluno entra na escola para aprender, não para ser reprovado, porém, percebo que há uma relação entre ensinar e aprovar. Eu ensino para ele ser aprovado, e quando a aprovação é automática, parece que há uma isenção do ensinar, então, aprofundar nessas questões é razão de estudos futuros.

Ainda é necessário muito estudo para compreender a proposta em ciclos, além disso, parece impossível romper com a seriação, parece que sempre foi e sempre será assim, muitos

¹¹ Segundo Amaral, no site escrevendo o futuro, as sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação.

não conseguem imaginar uma escola diferente apesar de quererem as mudanças, de desejar uma escola que respeite o saber dos alunos, o ritmo de desenvolvimento humano, que articula teoria e prática, assegurando ao aluno a continuidade e a articulação do processo ensino e aprendizagem, respeitando seu ritmo, o seu saber, sua experiência, o conhecimento que o aluno traz, sua história de vida, sua cultura, o que reforça a necessidade de cuidados especiais na implantação. Os professores querem as mudanças e precisam ser ouvidos sobre onde e quando elas devem acontecer.

Uma proposta que ressignifica o processo de construção do conhecimento, considerando a realidade de cada escola e dos educandos, com a dimensão metodológica no processo ensino e aprendizagem parece irreal, difícil de ser construída, porém vivenciar essa proposta, o processo de construção dessa proposta é um momento significativo na construção da identidade do educador. Arroyo também diz que:

As idades da vida, da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços. Trabalhar em um determinado tempo-ciclo da formação humana passa a ser o eixo identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho coletivo e individual. O profissional passa a se ver como um educador, um pedagogo, um adulto que tenta dar conta dessas temporalidades do desenvolvimento humano com suas especificidades e exigências. A escola é vista como um encontro pedagogicamente pensado e organizado de gerações, de idades diferentes. Outra concepção de educação, outro profissional, logo, outros mecanismos para sua formação, outras dimensões a serem privilegiadas. (ARROYO, 2011, p. 159)

Se não há compreensão de como funciona a proposta em ciclo é possível se envolver pessoalmente na proposta? Nesse momento, enquanto objeto da pesquisa revivo minhas memórias, sempre envolvida, engajada na luta, buscando compreender o ciclo e sonhando com uma escola diferente. A proposta curricular organizada em ciclo de formação humana foi construída por 63 professores da rede, de diversas escolas, fruto de uma especialização em Currículo Escolar e colocada para socialização e apreciação em 2013 e mais uma vez, com a mudança de prefeito e da equipe da secretaria foi deixada de lado e, sem a empolgação que me é peculiar, percebo que não é tarefa fácil, quanto mais eu ouço, penso, sinto, mais eu sei o quanto será difícil implantar essa proposta e mesmo assim acredito, esse desafio me encanta e espero encantar muitos pelo caminho.

Quanto aos elementos dificultadores ou obstáculos enfrentados na implantação da proposta curricular do município os professores apontaram a falta de estudos, dificuldade de compreender a proposta, falta de conhecimentos sobre o ciclo, o não alinhamento de

concepções, planejamento coerente e a ruptura de concepções antigas. Como já discorri sobre alguns temas, vou me ater aos três últimos.

Quando se trata de concepções pedagógicas, de alinhamento teórico há uma tendência do “nós”, primeira pessoa do plural desaparecer e surgir “os” professores. Somos cheios de contradições eu sei, mas nunca vi nada tão difícil quanto assumir os nossos não saberes, a crença de que professor sabe de tudo ainda impera e é muito difícil se situar em meio a tantas correntes pedagógicas, assumir e defender uma corrente. Percebo uma visão ingênua de alguns professores em achar que se a proposta é em ciclo todo mundo tem que pensar e fazer igual. A professora Aziza disse que: “Implantar um currículo com um professor construtivista e outro tradicional não dá certo, tem que alinhar, todo mundo tem que ir pelo mesmo caminho”. Surgiram inúmeras questões em minha cabeça quanto à implantação ou não dessa proposta e muitas ainda não estão resolvidas, mesmo assim o trago ao longo desse texto. De uma coisa eu tenho certeza: é na diferença que crescemos.

Percebi que o modelo de proposta curricular que foi implantado em 2001 é um modelo prescritivo onde diz o que todo mundo deve fazer, como se todos fossem iguais, ignorando a diversidade, e se todos fizerem a mesma coisa terão o mesmo resultado. Diante da frustração dos resultados obtidos na rede, uma proposta curricular aberta assusta os professores. Imaginar uma proposta aberta, onde a escola coloca as suas especificidades dialogando com as orientações gerais dadas na proposta e a realidade fazendo escolhas e assumindo compromissos, ou seja, a mesma rede tem escolas diferentes, situadas em comunidades diferentes, que não podem ser ignoradas no currículo, com crianças e professores também diferentes, que não podem ser ignorados e seus saberes não podem ser negados.

Ficou claro que a concepção de currículo precisa ser revista, e ao adentrar a pesquisa percebi que tinha que pensar e escrever sobre algumas concepções dos professores que influenciam diretamente na implantação da proposta. Percebi logo no início as contradições entre o discurso escrito, o discurso oral e a prática, mas, somos contraditórios por natureza e como estamos em processo de aprendizagem é natural que isso aconteça.

Ao observar a escola diariamente e atuar como coordenadora pedagógica, em momento algum vi ou ouvi um professor reclamar da ausência da proposta curricular ou usá-la, e quando provocados apresentavam como argumento que a proposta estava defasada, e sempre se referiam ao passado. A rede voltou a seguir o índice do livro didático, ignorou a proposta

curricular e o livro didático passou a ditar os conteúdos, mudando a cada nova coleção de livros adotada, reduzindo o currículo a uma listagem de conteúdos ditada por uma determinada editora.

À medida que mergulhava no universo dos professores através das entrevistas e dos grupos focais, percebi que haviam muitas dúvidas nos discursos dos professores, não é claro o conceito de currículo e nem de ciclo, nem a importância de uma proposta curricular. Reduzem o ciclo à aprovação automática e o currículo a uma listagem de conteúdos e objetivos. Em um determinado momento da entrevista coletiva ouvi a professora Ayan dizer que “Currículo e proposta pedagógica são documentos elaborados para cumprir a lei e depois serem engavetados, não são elaborados para serem usados”. Li essa frase várias vezes e rememorei muito do que vi e vivi na rede de proposta curricular, proposta de avaliação, regimento, PPP, proposta de conselho de classe, tudo engavetado, e penso que ela está certa, pois à medida que negamos os saberes e as necessidades de professores e alunos na elaboração desses documentos, eles realmente são engavetados, e cabe a nós aprendermos como elaborar esses documentos em função de nossa prática.

O currículo não pode ser pensado apenas como um rol de conteúdos, e a concepção de currículo determina o planejamento e o fazer pedagógico. Com base nas ideias de Sacristán (1995) quando o professor vê o currículo como uma listagem de conteúdos, planejar é esboçar e transmitir conteúdos, entende-se como um conjunto de objetivos, o plano é a estrutura e a ordenação de procedimentos para alcançá-los. Se o professor compreender que Currículo é muito mais que uma simples listagem de conteúdos, o fazer pedagógico é diferente.

Se por currículo entendemos a complexa trama de experiência que o aluno obtém, incluídos os efeitos do currículo oculto, o plano deve contemplar não apenas as atividades de ensino dos professores, mas também todas as condições do ambiente de aprendizagem graças às quais se produzem efeitos: relações sociais na aula e na escola, uso de textos escolares, efeitos derivados da prática de avaliação, etc. (SACRISTÁN, 1995, p. 230)

Ou seja, enquanto não estiver clara para o professor a concepção de ciclo e o seu papel na sala de aula, não haverá mudança. Pensando sobre a proposta curricular da rede, uma proposta única para as 34 escolas, pergunto: contempla as especificidades, as crenças e concepções pedagógicas? Penso que a proposta curricular em ciclo de formação humana deva chegar à escola como guia para elaboração da proposta pedagógica mais adequada àquela comunidade e àquele professor. Aí podem me questionar que não há tempo para elaborar esse documento, e se não há tempo para pensar a educação, não há qualidade na educação. Enquanto elaborar, pensar

a proposta curricular da escola for considerado perda de tempo, e pela falta de tempo a tendência é a cópia substituir a pesquisa. Para o professor deixar de ser mero executor de propostas e passar a pesquisar e ser autor, criando e recriando a sua prática, se faz necessário que os professores e a secretaria repensem esse conceito de que estudar é perder tempo, e isso só será possível com uma formação em exercício contínua e de qualidade.

Para a secretaria nunca há tempo para estudar, não há espaço no calendário escolar para a formação, mas tem tempo para fazer decoração, eventos, reuniões sem sentido, então por que não tem tempo para o professor estudar? É preciso compreender as diversas dimensões do ato de ensinar e aprender, delegar responsabilidades e estabelecer espaço e tempo na rotina escolar para o professor estudar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no artigo 67, determina que: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

As reuniões pedagógicas semanais são espaços nem sempre bem aproveitados. Observei a ação de oito coordenadores pedagógicos e nenhum conseguia fazer um estudo. Apenas uma tentou e foi interrompida pelo diretor que transformou o estudo em uma reunião administrativa para decidir a lembrancinha do dia da criança. É muito comum isso acontecer na rede, pois já não há mais reuniões coletivas semanais, o coordenador fica toda a semana planejando com os professores, com uma rotina sufocante que impede que o coordenador planeje um estudo, e toda vez que os gestores precisam conversar com os professores perdemos esse espaço.

Em 2001, para que os professores planejassem todos juntos, foi criada a equipe itinerante de professores de arte e de educação física que ia para a escola no dia do planejamento para dar aula, enquanto os professores estavam estudando ou planejando. Aos poucos foram fixando esses professores nas escolas e no caso da Sinésia, por exemplo, que tem três professores, eu consigo reunir os professores em duplas, às vezes somente um por conta da carga horária do professor de Arte e Educação Física que dá aulas enquanto o professor titular da turma faz o planejamento. Tal atitude sobrecarregou a equipe de coordenação e quebrou uma rotina que estava virando cultura, desperdiçando esse espaço conseguido através de muita luta. Segundo Vasconcellos:

As reuniões pedagógicas semanais são espaços necessários e privilegiados para a reflexão crítica e coletiva sobre a prática de sala de aula e da escola, bem como para o planejamento. A partir

dessa reflexão surge a necessidade do estudo, que é feito, então, tendo um significado, na medida em que corresponde a um problema colocado pela realidade. (VASCONCELLOS, 2002, p. 163)

A ausência dos estudos, apontada pelos professores na pesquisa, interferiu muito no fracasso da implantação da primeira proposta. Sem estudos, sem alinhamento teórico, sem discussão, sem trocas de experiências ficou difícil promover mudanças.

Para se ter as mudanças que querem os professores, nós, enquanto rede, não podemos ser ingênuos e acharmos que só o professor tem que mudar, é preciso que a escola seja vista como espaço de formação, com práticas mais participativas, com gestão democrática, discussão de currículos, de jornada de trabalho, carreira, eleição de diretores, porém a descentralização de poder nem sempre é bem vista pela secretaria, que inibem a atuação dos colegiados e resiste à descentralização do poder decisório e à construção da autonomia da comunidade escolar.

É necessário que o professor tenha tempo disponível para repensar sua prática, tanto no plano individual, quanto no coletivo. A complexidade da formação do professor exige tempo para a troca de ideias e experiências. Segundo Arroyo (1999) “A prática educativa quando refletida coletivamente é a melhor fonte de ensinamento teórico e, sobretudo, de práticas mais comprometidas”. A qualidade do trabalho do professor depende muito mais da visão que o professor tem da escola, do aluno e dos processos de ensino e de aprendizagem do que de técnicas para ensinar. O trabalho intelectual do professor implica constante (re) construção de sua identidade pessoal e profissional.

Os problemas estruturais da rede têm raízes mais profundas que eu imaginava. Comecei com esse trabalho com uma ideia preconcebida de que os professores não querem participar da elaboração dos documentos que norteiam a prática pedagógica da escola e queria muito que isso não fosse confirmado, e em todos os momentos ao longo da pesquisa, sempre que eu, enquanto coordenadora pedagógica da escola partia para definir ou escrever o PPP da escola coletivamente, havia resistência por parte dos professores e acabavam não escrevendo e/ou copiando. Ao investigar mais a fundo, percebi a dificuldade deles em escrever, e quando conversava com os professores o discurso era bonito e afinado, e quando escreviam não conseguiam colocar suas ideias no papel. Na tentativa de manter o discurso, eles copiavam o que estava na moda e na prática faziam o que acreditavam. Escrever não é tarefa fácil e pressupõe autoria; pude perceber que eles acreditam em um padrão de escrita formal e acadêmica e como não dão conta, recorrem à cópia, mas há um desejo de fazer diferente.

Há uma descrença na escrita deles, nas ideias, é como se não pudessem ser simples, fazem por fazer e depois abandonam os planos. A professora Yergi disse-me que “Tudo o que escrevemos as pessoas dizem que não está bom, que tá errado, que temos que pensar igual ao autor, tal, quem sou eu para discordar do construtivismo, por exemplo?”. Aí ela vai pra sala de aula e faz o que sabe fazer e o que ela acredita que dá certo. Ao realizar esse trabalho não pensei que tivesse que aprofundar um pouco nesse ponto, mas hoje vejo como fundamental, até porque senti na pele a dificuldade de escrever, de colocar no papel o que penso, ousadia para discordar, para ousar, pensar diferente e isso só é possível com bastante estudo e exercício.

Elaborar uma proposta curricular e colocá-la em prática pressupõe autoria, conhecimento, participação. Efetivar uma proposta curricular pressupõe coragem, estudo frequente, avaliação, acompanhamento e desejo de mudança e os professores querem mudar e sabem que precisam estudar para a mudança acontecer. Sobre o estudo do professor, Assagy desabafa:

Todo mundo acha que não queremos estudar, queremos sim, mas queremos escolher o que estudar, não é chegar e dizer assim: agora é a vez desse estudo. Nunca consultam a gente, só determinam, aí vem outro problema, tem que ser à noite ou aos sábados, aí não dá, trabalhamos o dia todo, temos família, precisamos cuidar de nós, aí outro ponto interessante é sobre a necessidade de mudar, já foram tantas as mudanças, nesses 20 anos já vi tanta mudança, todas sem sentido, oh, veja a rede, veio o currículo e nós nos desesperamos para acompanhar, aí veio o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), depois voltou a Avante, depois veio o PROFA, agora é o Pacto, vamos abandonando as coisas, termina o programa, termina nosso papel, não provoca mudança, parece que nem sabem o que precisa mudar e o importante não é ensinar o menino? Alfabetizar? Por que não posso fazer do meu jeito se dava certo? Agora tudo traumatiza, aí fica difícil.

A escola pública muitas vezes é utilizada como laboratório de teorias nem sempre compreensíveis ou aplicáveis, e a cada mudança de governo um novo jeito de caminhar. Isso deixou o professor resistente e descrente, ele já olha com desconfiança, e resiste para colocar em prática ou põe em prática e fica esperando o fracasso ou pratica só o tempo que é obrigatório e depois esquece. Assim, é óbvio que se ele não acredita, não se esforça para dar certo, sem contar que, quando finda o programa, findam as ações. Foi assim com o currículo da rede enquanto política local e com o PROFA e PCN em Ação enquanto política nacional.

Como a escola não tem PPP, a secretaria colocou como objetivo em 2014, para as escolas, a construção do PPP. Foi um momento crucial para a pesquisa, apesar de não ser produto do mestrado, mas pelo fato de ser pesquisadora e pesquisada, fiquei imaginando como seria para a escola que fosse elaborar sua proposta curricular. Nenhum professor pediu a proposta curricular da rede como referência ou os documentos oficiais. É como se fosse um documento solto, como se o PPP surgisse do nada, e o pior, é como se a rede não tivesse uma

proposta. Ao participar das discussões em grupo não pude ignorar o que estava observando e decidi trazer algumas falas para esse texto.

Fiz um exercício, uma simulação de como seria trazer a proposta curricular em ciclo de formação humana para implantar na escola. O meu objetivo era saber como seria na prática estudar a proposta, fazer o estudo da comunidade escolar para trazer para a proposta e adequar à realidade daquela escola. À medida que os professores iam desenvolvendo a atividade pude perceber que não é uma tarefa fácil, há uma tendência de partir do senso comum, do achismo, não surgia a curiosidade pelos dados estatísticos da escola ou do bairro, da história do bairro, da vida da comunidade que circunda a escola.

Organizei o pátio da escola com uma instalação que trazia elementos do passado, do presente e do futuro da educação, da escola e do bairro; foi um momento rico para a pesquisa, as lembranças vinham à tona, alguns falavam, outros se calavam, em seguida foi servido um lanche organizado de forma que, mesmo comendo eles pudessem conversar sobre a instalação.

Após o momento descontraído, dividi o grupo de professores e demais profissionais da escola em três subgrupos onde cada um tinha um tema para debate e depois eles apresentariam as ideias, ficando o grupo 01 com o tema: Por que elaborar o PPP e como deve ser sua elaboração; o grupo 02 com o tema: Qual a funcionalidade do PPP; e o grupo 03 com o tema: O que deve conter no PPP. Eles receberam material impresso e cada grupo tinha um escriba e a cada 30 minutos trocava-se de grupo. Eu me posicionei como observadora dos grupos e não queria que minha presença inibisse as pessoas, pois estavam todos os funcionários e não apenas professores e diante da resistência dos professores em relação à escrita queria que se sentissem à vontade.

As discussões foram bem movimentadas e todos falavam, foi preciso criar regras para falar um de cada vez, e ao final das apresentações me entregaram por escrito as ideias do grupo e eu destaquei algumas para esse trabalho:

No grupo 01: Por que elaborar o PPP?

- “Na maioria das vezes o PPP se faz por burocracia, falta entender, compreender, a sua relevância para poder construir”.
- “É necessário cobrar do professor o uso do PPP”
- “É preciso criar regras”.

Grupo 02: Qual a funcionalidade do PPP?

- “A engavetação do PPP se dá porque nele colocamos sonhos e no dia a dia a realidade é toda diferente”.
- “O PPP é igual ao SUS, é bonito no papel, mas não é verdadeiro, está na UTI.”

Grupo 03: O que deve conter no PPP?

- “O PPP não pode ter a nossa cara, mas é preciso ter a identidade da escola.”
- “Não Graciete, tu escreve a proposta aí a gente lê, discute, diz se tá bom e aprova.” Diante do meu olhar assustado ela completou: “Deixa de besteira, ninguém escreve isso não.”

Tudo o que foi falado me deixou em estado de choque, pois sempre vivenciei essas falas, mas analisá-las me faz ver a complexidade de implantar uma proposta curricular, pois diante dessas falas o que esperar desse professor? O que é mesmo necessário para a mudança? A essa altura da pesquisa, o que vou fazer? Como vou elaborar um projeto de intervenção que contemple o pensamento dos professores e que realmente seja viável? Se com o PPP foi assim, imagine com o currículo? É preciso criar uma proposta de formação permanente e em exercício sólida.

Impossível não lembrar a tentativa da secretaria de educação em implantar a proposta curricular em Ciclo de Formação Humana no final de 2011. Anunciou a implantação da proposta curricular da rede e na jornada pedagógica de 2012 deu o primeiro passo; o tema foi currículo e todas as palestras foram voltadas para o tema. As palestras aconteceram pela manhã e à tarde, com todo o contingente de professores, gestores, coordenadores e atendentes de classe da rede que participaram das oficinas lideradas pelos professores, responsáveis pela elaboração da proposta e divididas por ciclo, e que para cada ciclo havia uma oficina diferente. As oficinas tinham duração de 03 horas e o objetivo era a apresentação da proposta.

Eu fiquei responsável pela oficina do Ciclo da Adolescência (Ciclo III), porém havia tido mais um concurso e o ciclo III estava com 50 por cento do seu quadro renovado. Era o primeiro contato desses professores com a rede, que não conheciam e não entendiam como esta funcionava, não conseguiam visualizar a proposta na prática e se juntaram aos professores que já eram do quadro e estavam resistentes afinal, em 2001, esses professores foram obrigados a trabalhar em ciclo, sem formação e sem proposta curricular. Os professores não compreendiam ciclo e rejeitaram a proposta obrigando a secretaria a recuar, afinal três horas de formação não são suficientes para se implantar uma proposta.

Em relação a esse tipo de formação, onde primeiro se aprende e depois coloca em prática, Arroyo faz a seguinte crítica:

Nessa visão tão simplista de ciclo tem sentido estruturar algumas horas, para que os professores aprendam algumas competências “novas”, para lidar com “ciclos”; para que aprendam como organizar turmas, como selecionar conteúdos do programa, como avaliar avanços, ritmos diferenciados, progressão contínua, como não reprovar, mas acelerar os lentos, como agrupar por ritmos de aprendizagem, como normalizar o fluxo escolar, como enturmar, separar os lentos e defasados em turmas de aceleração... Se as mudanças não passam de retoques pontuais na velha lógica seriada, terá sentido preparar antes, e será fácil e rápido preparar antes os professores para que estejam aptos a fazer essas correções de rumo em um sistema que continua inalterado em sua lógica e estrutura e na concepção de educação básica que o inspira. (ARROYO, 2011, p. 57)

Implantar uma proposta não pode ser na impulsividade. Percebi durante esse estudo como é necessário pensar e planejar cada detalhe e estruturar as mudanças necessárias e verdadeiras. O problema não foi o fato de a proposta ser em ciclo e sim na verticalização da implantação e nas falhas da formação de professores. Um fato interessante é a diferença entre a formação de professores e a de coordenadores; enquanto a formação dos professores se limitava a assistir aos vídeos da sala laboratório, discutir e receber os modelos de atividades, a formação de coordenadores se embasava em muitos estudos dos teóricos que fundamentavam a proposta e de outros que eram sugeridos à medida que trazíamos os problemas das escolas para serem discutidos nos grupos de estudos semanais, sem a consultoria, e mensais, com a consultoria.

A formação de coordenadores pedagógicos foi tão forte e marcante que até hoje é citada como referência, e é a base do meu trabalho até os dias de hoje.

Essas duas experiências que citei, a da construção do PPP e da implantação da proposta curricular, que incidiu no mesmo erro que a primeira implantação, são bons

exemplos para orientar a proposta de implantação e justificar o porquê dessa pesquisa, deixando claro a sua relevância não apenas para Irecê mas, para todos aqueles que pretendem implantar uma proposta curricular.

A proposta em Ciclos de Formação Humana não foi sequer lida por todos os professores da escola e só é conhecida pelos professores que fizeram parte da elaboração da mesma, assim os 03 que participaram da elaboração responderam que não conheciam a proposta na sua totalidade, apenas a “parte” que o seu grupo fez, ou seja, 01 participou da elaboração do texto da Educação Especial, outro do Ciclo da Infância I e o terceiro do Ciclo da Infância II, portanto só conheciam o texto elaborado pelo seu grupo, apesar da metodologia dos trabalhos proporcionar momentos coletivos, debates e leituras.

Na conclusão da pesquisa, com a cabeça cheia de dúvidas e necessitando cada vez mais de estudo para propor a implantação da proposta, apliquei a técnica de grupo focal, para que eles dissessem como deveria ser a implantação e eles propuseram:

“Apresentar (a proposta) para toda a rede, fazer seminários, revisar”.

“Fazer formação continuada para as adaptações necessárias”.

“Fazer um PPP que descreva o que está no currículo”.

“Ir apresentando aos poucos, através de estudos, avaliação, questionamentos”.

“Discutir com o professor antes de implantar”.

“Tem que ser monitorada”.

“O professor precisa sair da zona de conforto”.

“Assumir que somos aprendizes”.

“Não está disposto a mudar, há comodismo, resistência”.

“Nada deve ser imposto, tem que nos conquistar, convencer, dar autonomia ao professor”.

“Tem que ser algo que dê prazer, usar várias metodologias, ouvir o professor”. “Tem que ter coerência nas ações, tem que ter funcionalidade, não pode ser muito enfeitado”.

“A consciência só vem com a elaboração coletiva”.

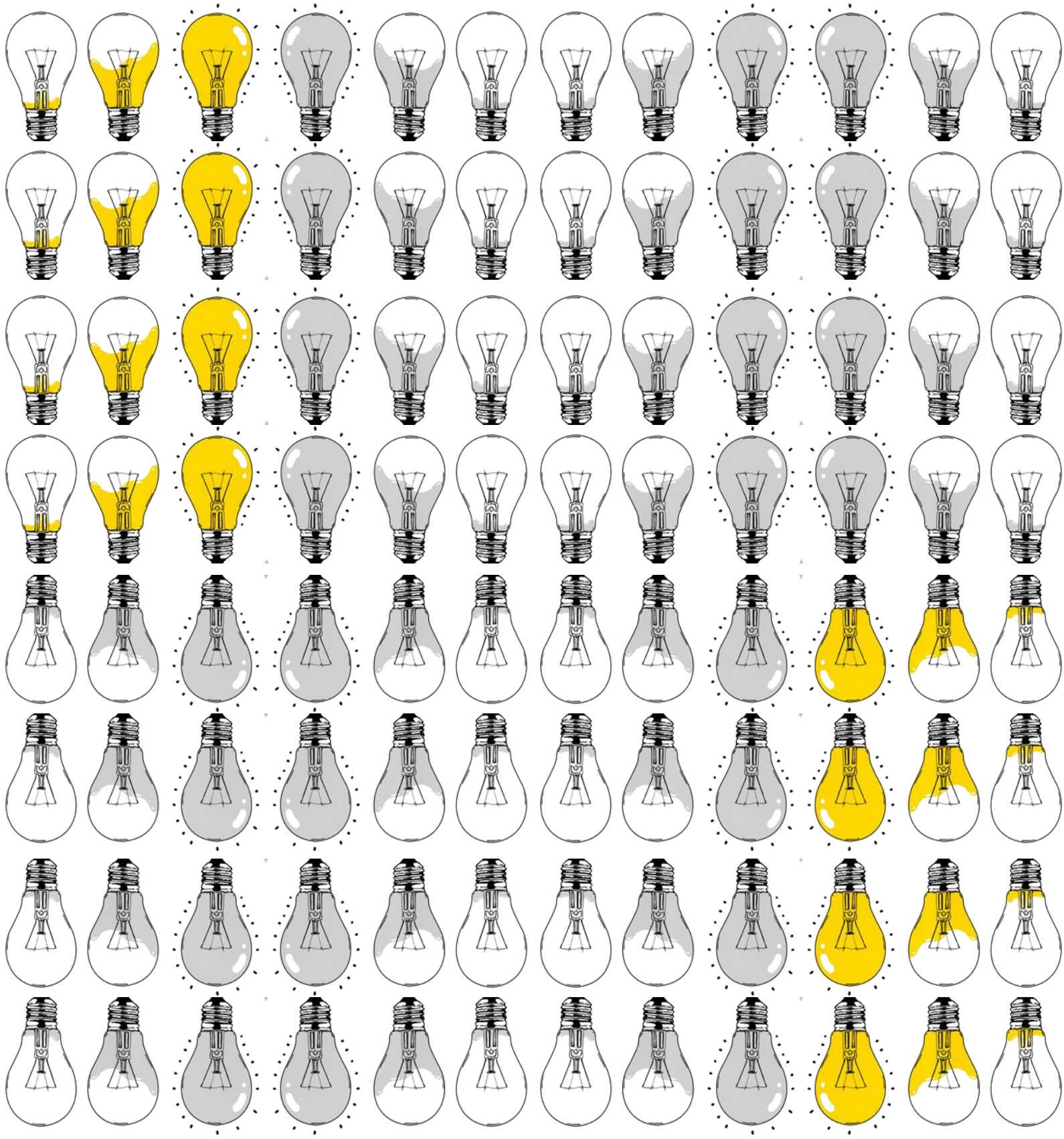
“É preciso discutir a proposta, ter coragem para mudar, adaptar à realidade da escola, pensar estratégias”.

“O estudo tem que ser dinâmico, despertar o interesse, com discussões coletivas”.

“Acompanhamento e monitoramento efetivo”.

A proposta que elaborei respeita e trata esses elementos. O projeto de intervenção abrange o estudo sobre currículo e ciclo de formação humana e propõe fazer uma avaliação da proposta curricular por escola para possíveis adequações à realidade e elaborar, a partir da proposta da rede uma proposta para cada escola com a participação de toda a comunidade escolar. Isso exigirá formação da equipe gestora, da coordenação e dos professores.

Para o projeto de Intervenção me embasei na pesquisa de Krug (2001) que conheci em 2004 quando realizei os primeiros estudos sobre ciclos, com o propósito de entender os problemas que a rede enfrentava e tem sido uma grande referência para mim, juntamente com as ideias e experiências de Arroyo (1999), citados como destaque por Mainardes (2009, p.64).



PANÔ DA INTERVENÇÃO

Implantar a proposta curricular em ciclo de desenvolvimento humano é o objetivo deste projeto. A inquietação que me moveu e me move por conta da não implantação da proposta me fez realizar a pesquisa sobre a implantação da proposta curricular em ciclo de aprendizagem, através da qual pude perceber que o método de implantação é importante para garantir o sucesso da proposta e assegurar as mudanças almejadas no texto. Os estudos mostraram que a rejeição dos professores em relação à proposta em ciclo de aprendizagem está ligada ao fato desta não ter sido submetida a sua consulta ou não ter sido construída com a participação deles, a formação e as rupturas realizadas sem ouvi-los. É indispensável ouvi-los, dialogar e ressignificar a proposta.

O currículo em ciclo de aprendizagem implantado na rede está esquecido e a proposta em Ciclo de Formação Humana que está para ser implantada foi elaborada há quatro anos, está sendo revisado por um grupo de professores cursistas da segunda turma de especialização em Currículo Escolar, o que aumenta a participação dos professores na elaboração.

Houve uma tentativa frustrada de implantação no final da gestão anterior, em 2012, e com as mudanças políticas municipais não houve oportunidade para dar continuidade, apesar dos técnicos da secretaria apontarem a necessidade de uma nova proposta. A ideia ainda precisava ser assimilada pela nova equipe e agora está prevista a sua implantação em 2016, na Escola Parque Municipal Ineny Nunes Dourado, a pioneira na implantação da escola em tempo integral.

A proposta é apontada pelos gestores como “inovadora demais” apesar de os estudos e implantação dos ciclos no Brasil terem surgido na década de 1920, tendo alguns picos de adesão nas décadas de 1960 e 1990. Quando a primeira proposta curricular foi implantada, no ano 2000, 18% das escolas brasileiras adotaram os ciclos de acordo com os dados do INEP, destacando o estado de São Paulo e Minas Gerais.

O caráter inovador desta proposta está no fato de estar centrado na prática docente, considerar e valorizar as práticas dos professores que tem que ser analisadas e compreendidas,

promover o trabalho coletivo e romper com a divisão do ensino fundamental em fundamental I e II e da educação infantil em creche e pré-escola. Isso não quer dizer que tudo vai ficar como está, mas, que o professor identificará o que há de mais significativo em suas práticas e potencializará. É traduzir em conhecimento o que eles fazem na prática, à medida que vai aprendendo e experimentado novas práticas. Acredito que o processo de ação-reflexão-ação é campo propício para o crescimento, a criticidade, o trabalho coletivo e a reconstrução da identidade do professor.

Estudar o passado nesse processo foi muito importante para compreender, para entender as rupturas na rede e perceber que uma reforma curricular é mais complexa porque dentre inúmeras mudanças destaca-se a necessidade de mudar as práticas de ensino.

Ao pensar a intervenção em toda a rede, fiz uma enquete com os professores da escola Sinésia para confirmar se queriam ciclos ou série, assim como com os coordenadores da Educação infantil e do Ensino Fundamental I que também decidiram por ciclo e a professora Lekan sinalizou:

Toda a nossa formação está pautada em ciclo, o governo determinou o ciclo da alfabetização e todo mundo tem que trabalhar, aí é melhor a gente regularizar a situação, pois isso só angustia a gente, não podemos lembrar que é ciclo só na hora de aprovar ou reprovar, vamos estudar, aprender, fazer as coisas como tem que ser.

Ayan complementou:

Agora até o livro didático é em ciclo, as políticas públicas são em ciclo, o plano municipal prevê, nossa formação do pacto é em ciclo. A gente pode ser contra? A gente pode ir de encontro? Ei, e tem alguma lei que diz que a gente pode ser diferente? Como é mesmo que se trabalha? Até agora só sei que não pode reprovar. Como é isso?

As dúvidas são muitas, mas há a consciência de tentar fazer o certo, como se costuma dizer no adágio sertanejo, temos que aprender a fazer do limão uma limonada. Se as políticas públicas determinam, verticalizam, temos que aprender a conviver e recriar essas políticas no chão da escola, até porque a política pública não tem como objetivo realmente implantar o ciclo em todo país, e sim, como afirmei anteriormente, fazer a promoção automática e melhorar os índices educacionais.

Não podemos negar a influência do ciclo de políticas de Ball (1994) que propõe a análise de três contextos principais: o contexto de influência, que se refere à análise das influências que determinaram o processo decisório e a formulação das políticas; o contexto da produção do texto das políticas; e o contexto da prática, onde as políticas são reinterpretadas e recontextualizadas de diferentes maneiras e percebo que nessa recontextualização do ciclo há a necessidade de aprender, de construir uma nova prática, de visualizar uma escola diferente da que aí está, sair da escolarização em série tão arraigadas nas nossas mentes que nos impede de construir uma escola diferente.

Quando foi implantada a primeira proposta, o contexto era muito diferente do atual, a influência determinada pelas políticas da UNESCO de Educação para Todos, que influenciou o contexto da produção dos PCNs e do PCN em Ação que atropelou de certa forma a implantação da primeira proposta, pois a formação em exercício tinha o foco na implantação dos PCNs e não na implantação da proposta em ciclo. O excesso de formação oferecida na rede, com objetivos diferentes, resultou na ruptura do trabalho com a consultoria, fato que contribuiu muito para o esquecimento da proposta curricular.

A proposta curricular tem que se concretizar, ganhar vida, ser avaliada e reestruturada no percurso, no acontecer da prática pedagógica por meio dos sujeitos que os vivenciam, consciente de que, o que está no papel pode não acontecer se os sujeitos forem negligenciados.

Atualmente os contextos são outros, mas a influência é a mesma, a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) em 2014 e a elaboração do Plano Nacional da Educação, também em 2014, que obriga todos os estados e municípios a elaborar o seu plano, não pode ser ignorado em um momento deste, pois todas as políticas públicas para a educação nos próximos 10 anos devem estar previstas neste plano.

No caso de Irecê, foi aprovado o plano, em audiência pública, depois de vários encontros para elaboração e discussão, com alguns aspectos que muito ajudam na implantação deste projeto de intervenção. Segundo o Plano Municipal de Educação de 2015:

O município de Irecê está em fase de elaboração de uma nova proposta curricular para a Rede Municipal, através do convênio com a UFBA, já que existe um currículo, elaborado em dezembro de 2000, há mais de uma década, para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Este documento encontra-se desatualizado, já não atendendo mais à demanda educacional

da Rede Municipal. Diante dessa situação, a Secretaria de Educação Municipal oportunizou uma especialização em Currículo Escolar, em convênio com a UFBA, finalizada em 2011, cujo trabalho de conclusão foi a revisão do currículo escolar existente e a elaboração do currículo dos anos finais do ensino fundamental. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.104).

Há dois equívocos nesta citação: o primeiro é que a proposta não está em fase de elaboração, é de reelaboração, de ajuste, de avaliação, de complementação, que será a atividade da segunda turma de especialização e que analisará a proposta e fará as adaptações necessárias; e o segundo equívoco é que a proposta foi elaborada pela primeira turma da pós-graduação em currículo, incluindo os anos finais do ensino fundamental. O importante é que essa citação demonstra o empenho e o interesse da Secretaria de Educação em ter um currículo para a rede e complementa:

A especialização em Currículo Escolar foi aberta para todos os professores graduados e efetivos da Rede Municipal, sendo que 63 cursistas finalizaram-na. A proposta foi apresentada a uma banca examinadora e o município conta, atualmente, com uma comissão composta por cursistas, professores do curso, técnicos da Secretaria de Educação, doutores, mestres e especialistas em currículo para os ajustes finais do documento. A proposta curricular é organizada em Ciclos de Formação Humana. Durante todo o processo de elaboração, o coletivo das escolas foi convidado a participar das várias oficinas, seminários. A Jornada Pedagógica da Rede Municipal realizada em 2013 também trouxe a temática de currículo para ser discutida em toda a Rede. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.104).

Um dos problemas que percebo é a falta de interesse no tema. As pessoas querem discutir os problemas, a avaliação, a formação, as metodologias, mas não querem discutir a raiz do problema. Uma das atividades que tivemos no Mestrado foi uma desconferência¹² para discutirmos as temáticas da pesquisa. A única mestranda que estava discutindo a proposta curricular era eu, e fiquei com poucas pessoas, ninguém do município de Irecê sentou em minha mesa. Queriam discutir avaliação, coordenação, EJA, autoria e tantas outras dificuldades sem a consciência de que, se não mudar o currículo, dificilmente as soluções para estes problemas aparecerão, as mudanças e ações pontuais não resolvem os problemas, apenas disfarçam ou os transferem de um segmento para outro.

¹² Segundo o blog *blogosfero*, desconferência é um debate aberto e democrático onde participantes e convidados têm o direito à fala. Inicialmente, os convidados que compõem as mesas fazem uma introdução aos temas em debate e depois abre-se à participação de todos os presentes, de forma autogerida e auto organizada.

Uma desconferência parte do princípio que todas são portadores de saberes e que a diversidade dos mesmos, se compartilhada, ajuda a construir novos conhecimentos democrática e coletivamente.

Nas estratégias do Plano Municipal de Educação (PME) destaco algumas que podem ser facilitadoras para a implantação:

Estratégias da Educação Infantil:

1.27) oferecer escolas exclusivas para o atendimento da educação infantil, observando as orientações dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil;

[...]

1.32) garantia de condições que assegurem a formação continuada em serviço, principalmente para os profissionais que atendem creche; (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.117 e 118).

Estratégias do Ensino Fundamental:

Implantar atividade de contra turno, com aulas diversificadas de acordo com as demandas e especificidades de cada Unidade Escolar;

Otimizar e adequar as necessidades educativas dos educandos às oficinas de letramento e linguagem matemática já oferecida pelo Programa Mais Educação;

[...]

2.6) garantir formação continuada específica para todos os profissionais do ensino fundamental, buscando parcerias e apoios para atender as diferentes modalidades da educação;

[...]

2.8) elaborar proposta para atendimento na educação integral;

[...]

2.11) garantir na portaria de matrícula do ensino fundamental I, o número máximo de 30 alunos e, no fundamental II 35, garantindo melhor condição de trabalho para que o professor possa acompanhar a qualidade de aprendizagem de sua turma;

[...]

2.13) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo didático entre a escola, e o ambiente comunitário, seja no âmbito das escolas urbanas, do campo, das comunidades itinerantes, indígenas e quilombolas, realizando monitoramento dos infocentros bem como a disponibilização de materiais e profissionais qualificados para o atendimento; (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 119 e 120).

Estratégias para alfabetização:

5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e das práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização que contribuam para a melhoria do fluxo escolar, bem como o processo de aprendizagem dos (as) alunos (as); (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.126).

Estratégias para Educação Integral:

Oferecer atendimento em tempo integral a 50% da população estudantil, com a construção de Centros Culturais por bairros que atendam duas escolas próximas e também à comunidade com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

Promover a oferta da educação básica pública com apoio da união em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, passe a ser igual a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo;

Buscar parcerias e adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais;

[...]

6.7) ampliar e melhorar as estruturas físicas das escolas urbanas e do campo, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaço para atividades culturais (centros culturais), bibliotecas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos para a educação de tempo integral. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015 p.127)

Estratégias para o aprendizado adequado na idade certa:

7.1) estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitados a diversidade regional, estadual e local; [...].

7.5) incentivar o desenvolvimento das tecnologias educacionais para todas as modalidades educacionais incentivando práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem;

[...].

7.8) criar uma proposta de regularização do fluxo escolar a fim de reduzir a distorção idade-ano;

[...].

7.12) adequar currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.129).

Estratégias de valorização para os profissionais de educação:

Assegurar aos profissionais da educação horários, dentro da carga horária, reservados para estudo e aperfeiçoamento profissional, conforme prevê o Plano de Carreira;

Implantar um plano de melhoria e adequação às condições de trabalho dos profissionais de educação, dando continuidade de maneira gradativa. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.148).

Todas essas estratégias citadas acima facilitam a implantação da proposta curricular, pois o que foi colocado pelos professores como elementos que dificultam a implantação da proposta (a falta de estudos, dificuldade de compreender a proposta, falta de conhecimentos sobre o ciclo, o não alinhamento de concepções, planejamento coerente e a ruptura de concepções antigas) podem ser sanados pelas proposições do plano que estão assegurados em lei e serão resolvidos a curto, médio e longo prazo, além da resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que no artigo 18 determina:

Art. 18 O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais (resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010).

A proposta em Ciclos de Formação Humana se propõe a respeitar e oportunizar o pleno desenvolvimento das crianças e dos adolescentes e atende as exigências legais. No artigo 24 da mesma resolução, complementa:

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

§ 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.

§ 3º Os projetos propostos pela escola, comunidade, redes e sistemas de ensino serão articulados ao desenvolvimento dos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, observadas as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 17) e nos termos do Parecer que dá base à presente Resolução.

[...]

Art. 25 Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas. (Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010).

Para seguir as orientações dessa resolução não tem como continuar com o sistema seriado que fragmenta os conteúdos e é muito rígida na organização dos espaços e dos tempos escolares impedindo a superação da fragmentação dos componentes curriculares. A presente proposta que pretendo implantar atende plenamente às solicitações e sugestões desta resolução no que tange ao trabalho coletivo e colaborativo, ao respeito à diversidade sociocultural, à organização dos conteúdos em eixos e ao respeito às fases de desenvolvimento humano.

Desde o início da elaboração da proposta em ciclo de formação humana sempre houve uma grande ansiedade do acontecer da proposta. Quais rupturas seriam necessárias para a sua implantação? Como colocá-la em prática? E isso sempre me fascinou, vivi a elaboração das duas propostas, vivi a implantação da primeira proposta com um olhar diferente da maioria, sentia a necessidade do estudo e como não conseguia convencer as pessoas, passei a estudar sozinha até o ponto de a proposta ser negada e o passo adiante que tínhamos dado em direção à construção de uma escola diferente foi dado ao contrário, porém, com o passar dos tempos percebemos que não trabalhamos em ciclo, mas também não somos tão tradicionais. As lições aprendidas foram colocadas em prática, houve muitas mudanças na rede e isso é inegável. O uso do livro didático como mais um instrumento de aprendizagem, os processos avaliativos, os projetos, laboratórios de informática e bibliotecas, um coordenador por escola, podem ser citados como bons exemplos. Não posso esquecer que os sujeitos mudaram, vivenciaram uma escola diferente, mesmo com tantos problemas apontados na pesquisa e com as dificuldades nas suas aprendizagens caminham em busca do sonho de uma escola melhor.

O que é aprendido é incorporado à prática do professor e com a formação inicial em pedagogia feita pela UFBA, através do Projeto Irecê, que considerou os saberes do professor como parte de sua formação, pela vivência de uma faculdade organizada de forma diferente, organizada em ciclo, onde eles não eram apenas receptores de conhecimento e sim sujeitos ativos que construíam seus caminhos e definiam a formação que queriam ter, que planejavam coletivamente o rumo de cada ciclo não pode ser esquecida e esse sentimento passou a alimentar um sonho de uma escola diferente da que aí estava.

Seja durante as entrevistas ou nos planejamentos, o professor passa a se usar como referência ao discutir aprendizagem. Nesse contexto, a Escola Sinésia tem quase a totalidade das pessoas formadas pelo Projeto Irecê, presentes na maioria das discussões. Do seu quadro funcional, apenas três profissionais não fizeram parte do projeto inicialmente e as discussões sobre formação sempre recaem sobre o projeto Irecê.

A exposição dos seus não saberes, de suas incertezas, de suas inseguranças e como foram escolhendo seus caminhos formativos, sempre se comparando aos alunos, fazem da Sinésia uma escola diferente, viva, onde os professores se permitem viver novas experiências e se aventurarem por um novo caminho sem medo de perder-se e na certeza que não querem voltar, isso sempre foi inspiração para mim que, enquanto coordenadora, alimentei esse desejo e os encorajei a pôr em prática as inovações que queriam.

Durante as reuniões pedagógicas, inúmeras vezes pude perceber que os professores se referiam às suas professoras da graduação, em especial a Inez Carvalho, Roseli de Sá e Edilene Maioli, que apontavam as dificuldades de compreensão deles e a consciência da necessidade de preencher essa lacuna nas suas formações, consciência essa que não tinham na época da implantação da proposta em ciclo de aprendizagem e que se faz tão necessária e significativa nesse momento.

Em muitos diálogos que aconteciam nas salas dos professores, presenciei os professores dizerem o que não tinham conseguido dar conta em sua formação inicial e como eles buscam preencher essas lacunas. Segundo Dourado (2013):

Para eles, essa formação contribuiu, especialmente, por ressignificar os seus saberes, dando mais segurança para transitar nesse mar de incerteza, enfatizando a importância das aprendizagens no curso para vivenciarem esse cotidiano agitado da escola.

Em 2013, de acordo com o INEP, 36,7% dos professores tinham pós-graduação no município de Irecê; em 2015 tem 262 professores concluindo a pós-graduação e 199 com duas pós-graduações; 05 mestres e 14 mestrandos, ou seja, dos 495 professores efetivos, 461 tem pós-graduação, totalizando 93%¹³. Essas pessoas se percebem enquanto sujeitos em formação, buscam sua formação independente das exigências legais.

O rompimento com algumas crenças se torna natural e as rupturas que aconteceram individualmente clamam por rupturas coletivas. Vivemos um período de saudosismo da época da implantação da proposta, até nos conscientizarmos da necessidade de outra proposta curricular para efetivar o trabalho em rede e passar a exigir da Secretaria a implantação da proposta curricular.

A primeira proposta foi imposta, segundo os professores. Eles não se sentem contemplados pelo sistema de representatividade, aconteceu em um momento onde eles ainda

¹³ Dados cedidos pela secretaria municipal de educação de Irecê.

não compreendiam currículo, ciclo, construtivismo; a implantação da segunda proposta, tão solicitada pelos professores e coordenadores não pode incorrer no mesmo erro, tem que ser socializada coletivamente, avaliada e o principal, os professores têm que se apropriar do texto da proposta, que é aberta, flexível e respeita o aluno e o professor enquanto sujeitos pensantes, e esse é um grande diferencial.

Inicialmente, ao pensar a intervenção pensei que transformar a Escola Sinésia em uma escola piloto, como na implantação anterior, para mim seria uma boa ideia, mas com o decorrer da pesquisa, ouvindo atentamente o relato dos professores e discutindo como seria a intervenção, percebi que eles rejeitam totalmente essa ideia. Segundo a professora Ayan:

Essa história de escola piloto e sala laboratório não dão certo, eu me submeti porque não tinha consciência de como seria o trabalho, eu também era inexperiente e recém-chegada na rede. A minha turma era uma turma de alfabetização, de grupo 06, Lisha (consultora), vinha e planejava comigo, assim, trazia a atividade, dizia o que tinha que ser feito, eu tentava compreender e ensaiávamos a consigna, as perguntas que eu ia fazer, aí íamos para a sala de aula, aí ensaiávamos com os alunos, aí parávamos a filmagem várias vezes até ficar no ponto que ela queria, até ficar no padrão globo, pensa que as aulas eram bonitinhas como você via no vídeo? Era tudo montado, ensaiado, eu era só uma atriz, fiquei famosa inclusive, todo mundo me conhecia, eu era contratada aí eu caprichava. Aí você me pergunta se eu aprendi, eu tinha que estudar muito, fazer relatórios, aprendi muito sobre o currículo. Mas hoje é como... Eu me vejo... Sabe não era verdadeiro, era tudo montado, se os meninos conversassem, rissem, ou não fizessem o planejado parava e recomeçava, era exaustivo, aí a consultoria saía e eu não conseguia.

Aplaudida por todos, Ayan completa: “Tínhamos era muito trabalho.” Pensando profundamente nas falas e na intervenção acredito que a implantação tem que ser em todas as escolas da rede, e até pelo estilo da proposta, da flexibilidade que respeita os conhecimentos dos professores e a cultura da escola e de seu entorno. Todas implantariam ao mesmo tempo e cada escola iria se organizando no A-con-tecer¹⁴ da implantação, ou seja, independente do que aqui estão pensadas, muitas necessidades irão surgir quando a proposta for implantada, muita coisa poderá ser replanejada, adaptada, criada. Em cada escola, mesmo sendo a mesma proposta, ela irá A-con-tecer de forma diferente, pois somos sujeitos diferentes, e tudo isso me fez desistir da ideia da escola piloto, pois cada experiência é única e não pode ser vivida novamente. Para tanto, é importante levar em consideração alguns fatos: muitos não conhecem a proposta, não compreendem ciclo, currículo e rejeitam a formação.

Acreditando nesse A-con-tecer, creio que precisamos parar de imaginar como seria e partir para a prática, dar o primeiro passo e fazer uma grande desconferência na rede envolvendo professores, coordenadores, gestores e auxiliares de classe para discussão e apreciação da proposta curricular em ciclo de formação humana.

¹⁴ Teoria defendida pela professora Maria Inez Carvalho, onde o acaso se junta à intencionalidade da ação planejada.

Na desconferência, que deve acontecer preferencialmente no final do ano letivo, pois como a professora Malkia sugeriu: “É bom ser no final do ano, porque a gente passa um tempo remoendo a ideia, pensando, se acostumando”. Lógico que precisamos de tempo para compreender e aceitar as mudanças. Não tem como haver uma mudança tão grande no meio do ano letivo, por exemplo, e na jornada pedagógica vimos que é complicado, é um momento festivo e a primeira tentativa mostrou que não é possível. No final do ano, apesar do cansaço, estamos bem conscientes dos problemas enfrentados, o que alimentará a discussão e a busca de soluções.

A desconferência pode ser usada também para avaliar a proposta sendo realizada no início, no meio e no final de cada ano, por sua característica de oportunizar a participação, ouvir e acolher as sugestões de todos e contemplar a queixa dos professores quanto à participação deles na elaboração da mesma.

Para elaborar a proposta, os 78 professores que participaram da pós-graduação em Currículo Escolar foram divididos em grupos e por temas sendo: G1 responsável pela introdução, G2 concepções, G3 tratamento dos conteúdos, G4 ciclo da educação infantil, G5 ciclo I e II – infância e pré-adolescência, G6 ciclo III – ciclo da adolescência, G7 avaliação no ciclo de formação humana, G8 educação de jovens e adultos – EJA, G9 educação do campo, G10 tecnologias, G11 educação especial, G12 legislação, todos acompanhados por um professor auxiliar e um professor da FACED/UFBA e por fim uma comissão de finalização e revisão da proposta, composta por professores auxiliares, representante da secretaria de educação de Irecê, representante de professores da rede e representantes da FACED.

Mesmo tendo vários momentos coletivos, onde todos podiam opinar e decidir o que deveria conter na proposta curricular, os professores afirmaram desconhecer.

Segundo a professora Ayan “Estávamos focados no nosso texto, na jornada ninguém entendeu nada, os professores novatos não sabiam nada, interrompiam demais, não deslanchou”.

A desconferência passa a ser a oportunidade de todos lerem, entenderem, avaliarem, se apropriarem e complementarem a proposta de acordo com as necessidades de cada escola e contemplando a participação de todos na construção da proposta. A proposta não está pronta, fechada, acabada, e a cada semestre o acontecer da proposta na prática da sala de aula vai criando e recriando a proposta.

No primeiro momento da desconferência dividir os grupos por ciclo para apresentação da proposta, uma apresentação onde o professor possa participar, tirar dúvidas, sugerir, opinar, suprimir, acrescentar.

No segundo momento abrir as discussões por ciclo, utilizando a técnica do *World Café*¹⁵, e em cada mesa discutir um item da proposta, por exemplo: na mesa 01 o tema avaliação, na mesa 02 pedagogias por projetos, na mesa 03 educação especial, na mesa 04 trabalhos por eixos, na mesa 05 formações, etc. O objetivo é focar a discussão no ciclo em que ele trabalha, na prática. No terceiro momento eles confrontam as ideias deles com as dos colegas de outros ciclos, num quarto momento, reunir os grupos organizados por escola para debater e planejar como implantar o ciclo em cada escola, e no quinto momento socializar os planos de ação onde um grupo pode opinar no plano do outro, onde o trabalho de um complementa o do outro. O sexto momento será na jornada pedagógica, com tudo que foi discutido e sugerido sistematizado na proposta tornando os professores coautores. Nesse momento deve acontecer novas discussões e o planejamento dos eixos temáticos e do diagnóstico que será feito em cada escola.

Sugiro que todas as ações devam ser conduzidas pelos professores que participaram da criação da proposta, pelos coordenadores pedagógicos da rede e ter como consultoria a equipe da FAGED/UFBA responsável pelo Projeto Irecê, pelo conhecimento que tem da proposta, por acreditar e ter vivenciado uma longa trajetória nesse município e contribuir para inúmeras mudanças.

Após esse momento inicial, teço algumas considerações e/ou sugestões bem detalhadas, inspiradas na experiência do Rio Grande do Sul e nos estudos de Andréia Krug, que podem ser adaptadas ou recriadas de acordo com a realidade de cada escola ou do A-con-tecer da proposta.

¹⁵ World Café é uma técnica de conversação que objetiva promover diálogos construtivos, acessar a inteligência coletiva, aumentar a capacidade coletiva de criar e trocar conhecimentos. A técnica é aplicada enquanto os participantes tomam café e lancham, promovendo a interação do grupo.

Para uma implantação bem sucedida em cada escola, proponho alguns passos:

1. Nas reuniões pedagógicas, deve haver o estudo sobre currículo, ciclo de formação humana, eixos temáticos, avaliação e outras necessidades que surgirão nas escolas.
2. Paralelo à formação de professores, uma formação com a equipe de coordenação pedagógica e gestores para que a mesma tenha condições de subsidiar os estudos na escola, exercendo a sua função de formadores de professores.
3. Nas escolas de tempo integral, o coordenador deverá ter 40 horas para evitar a fragmentação dos planejamentos e ações da escola.

Por conta das inúmeras inquietações quanto à implantação da proposta, por parte de seus elaboradores, esta deverá vir com vários indicativos de como iniciar esse processo e definir o que precisa ser estruturado para a implantação nas escolas. De acordo com a proposta:

“Inclui-se nessa organização por Ciclos de Formação Humana, tempo/espaço para o trabalho coletivo, formação continuada dos profissionais de educação, acompanhamento pedagógico nas escolas e envolvimento de toda comunidade escolar.” (PROPOSTA CURRICULAR PARA O MUNICÍPIO DE IRECÊ, 2013).

A estrutura física é sempre posta como empecilho para implantar a proposta em ciclo, porém, mesmo sabendo que as escolas têm uma arquitetura inspirada no sistema panóptico¹⁶, criado pelo Jurista Jeremy Bentham, uma estrutura em forma de anel, dividido em celas, com pátio central e uma torre no centro que dá para ver todas as celas. Cada cela possui janela para área externa, com grades e cortinas e porta que dá acesso ao pátio central, modelo copiado pelas escolas e fábricas no mundo todo, que apesar de não serem circulares, serem quadradas ou retangulares tem o pátio central e todas as portas dão acesso a ele, utilizado como mecanismo de controle, pois todos podem ser vistos sem saber que estão sendo vigiados. Da sala da direção ou de onde os inspetores estiverem, dá para ver toda e qualquer movimentação no pátio e as portas são do lado da mesa do professor para ele controlar a saída e a entrada dos alunos. É uma arquitetura pensada para controlar e vigiar. Apesar dessa estrutura, utilizadas nas escolas do município de Irecê, a atitude das pessoas que as administram fazem a diferença.

¹⁶ Informações cedidas pela arquiteta e urbanista Luana Dourado e Dourado em entrevista realizada em 20/10/2015

A falta de espaço para atividades coletivas, com exceção da Escola Parque Ineny Nunes Dourado, que tem sua arquitetura inspirada nas escolas comunitárias norte americanas, introduzida no Brasil por Anísio Teixeira no século 20, uma arquitetura que é feita para que todos possam viver em comunidade, deixando o isolamento de lado, através do programa das escolas parque. Não podemos derrubar todas as escolas, mas será necessário nas reformas, ampliações e novas construções considerar a metodologia adotada e o conceito que o município tem de educação. Vale ressaltar que já temos assegurado em lei municipal, o Plano Municipal de Educação e as adaptações necessárias.

As novas creches têm uma estrutura muito boa, atendem aos padrões do MEC e as que estão sendo construídas tiveram suas plantas adaptadas às necessidades locais e já atendem às crianças de 0 a 5 anos, que corresponde ao ciclo da infância I e funcionam como uma pré-escola.

Acredito que mais importante que a mudança na estrutura física é a mudança nas atitudes das pessoas. A direção, que passa a ser gestão de fato, não apenas no nome e tem seu papel bem definido na proposta curricular, sair do controle para a gestão pedagógica.

Para organizar os tempos e os espaços das escolas, de acordo com a proposta que considera o Ensino Fundamental com duração de 09 (nove) anos e está estruturado em Ciclos propõe que:

A base da enturmação dos estudantes ocorre com referência na idade e, a partir disto, o processo de escolarização busca contribuir com o desenvolvimento integral do estudante, a partir de atividades que consideram a heterogeneidade da turma como uma força motriz da aprendizagem escolar. (PROPOSTA CURRICULAR PARA O MUNICÍPIO DE IRECÊ, 2013 P. 20).

É evidente que uma grande dificuldade que o município encontrou na implantação da primeira proposta curricular foi o processo de enturmação. Ao agrupar os alunos por idade fica evidente a dificuldade enfrentada pela escola em trabalhar com turmas heterogêneas, pois a escola não consegue dar procedimento a práticas antigas e conhecidas do regime seriado, onde se separa os alunos por série e rótulos e se trabalha um conteúdo, ignorando a fase de desenvolvimento do aluno e conseqüentemente seu interesse.

A diversidade de turmas exige dos professores a busca de qualificação e adoção de metodologias de ensino. Organizar turmas por idade não garante a aprendizagem das crianças o que faz com que as crianças aprendam o conhecimento formal. Segundo Krug é que,

Quando ensinadas (as crianças), mediante a qualidade da intervenção que a escola oportuniza, ou seja, quando são atendidas nas suas necessidades para aprender, de reconhecimento do seu desenvolvimento atual, das suas possibilidades de idade, de tempo para a construção de conceitos, de espaços educativos que atendam suas necessidades específicas, de conhecimentos que tenham significado para as aprendizagens já realizadas.
(KRUG, 2001, p. 39)

Os alunos que estiverem fora da faixa etária para o ciclo deverão participar das turmas de progressão, onde será realizado um trabalho direcionado para a superação das dificuldades, atendendo essas crianças, que de acordo com Krug (2001), “possibilitando o desenvolvimento corporal, cognitivo e emocional, de acordo com a sua fase de desenvolvimento”. Ainda segundo Krug (2001) “essas turmas têm uma duração máxima de 2 (dois) anos e os alunos que apresentem avanços suficientes para acompanhar o ano/ciclo de seus pares em idade devem avançar imediatamente”. Essas turmas serão extintas com o passar dos anos.

Quanto à frequência ser posta como elemento de reprovação, pois a LDB no artigo 24, inciso VI, exige frequência de 75%, excetuando o primeiro ano do ensino fundamental. A escola deve buscar meios, inclusive com medidas junto ao Conselho Tutelar para garantir a frequência dos alunos.

O ano escolar será dividido em duas fases onde cada fase corresponde a um semestre e ao final de cada fase da avaliação do aluno será sintetizado e elaborado o plano de apoio, que segundo a proposta:

Nesta perspectiva, a avaliação deve servir à formação humana: o professor identifica os avanços e aspectos a serem superados por seus estudantes. Desenvolver o trabalho pedagógico organizado em Ciclos de Formação Humana é redefinir, cuidar, aceitar, ajustar, combinar os conteúdos selecionados de forma autônoma na escola.
(PROPOSTA CURRICULAR
PARA O MUNICÍPIO DE IRECÊ, VERSÃO PARA APRECIÇÃO, 2013, p. 20 e 21).

O final de cada fase é momento de ajuste, de avaliar individualmente e definir o plano individual de trabalho de cada estudante, da turma, e ainda de acordo com a proposta, “na educação por Ciclos, a aprendizagem é entendida como um processo que se efetiva em tempos diferentes para cada indivíduo, respeitando-se a unicidade de cada indivíduo/estudante”, ou seja, tem que haver planos gerais e individuais. O respeito à individualidade e aos tempos de aprendizagem não podem ser ignorados, podendo o aluno ter um plano complementar de trabalho ou ser orientado por um outro professor.

Nessa perspectiva não há estudos de recuperação. A escola será organizada de forma que, mesmo os alunos que têm dificuldades avancem nos ciclos, e para isso é oferecido ao aluno condições de aprendizagem. Quando nos referimos a respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos, de acordo com Krug (2001) significa que possibilitaremos mais tempo de estudos na escola, com atendimentos específicos às suas necessidades ou atividades diferenciadas, e nesse sentido, a escola em tempo integral ou programas como o Mais Educação proporcionarão essa efetivação sem custos adicionais.

O conteúdo a ser trabalhado está estruturado em quatro eixos temáticos compreendendo: Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias e Estudos Literários. As tecnologias aparecem como um grande pilar, central, a serviço da aprendizagem. O trabalho por eixos dá maior flexibilidade de organização da carga horária e do trabalho dos professores nas escolas, e quanto aos conteúdos, de acordo com a proposta, serão organizados por:

Uma equipe de professores especialistas (que) selecionarão os conteúdos de cada Eixo Temático considerando tanto os conteúdos temáticos para toda a Rede quanto os específicos de cada escola ou grupo de escolas, de modo a articular as experiências dos estudantes e as áreas do conhecimento. (PROPOSTA CURRICULAR PARA O MUNICÍPIO DE IRECÊ, 2013, p. 15).

Creio que, em relação aos conteúdos e temas gerais da rede, possam ser realizados pela equipe de especialistas, enquanto os conteúdos e temas específicos de cada escola deverão ser elaborados pela equipe da escola, como resultado do diagnóstico da comunidade, evitando assim a verticalização, até por que a proposta traz, na página 45, que é responsabilidade de todos, investigar coletivamente junto ao contexto escolar as demandas reais a fim de colher elementos norteadores para a definição do(s) complexo(s) temático(s) que serão orientadores das ações didáticas a serem trabalhados em cada escola.

Para efetivar o trabalho com eixos, a proposta traz a pedagogia por projetos:

A Pedagogia por Projetos possibilita desenvolver atividades que permitem a contribuição de diversas áreas do conhecimento em favor da compreensão de um conteúdo levantado pelos estudantes e professores. Nesta metodologia, professores e estudantes compartilham metas, objetivos de trabalho e os conteúdos são organizados em torno de questões que permitem a sua ressignificação no interior do processo de ensino e aprendizagem. (PROPOSTA CURRICULAR PARA O MUNICÍPIO DE IRECÊ, VERSÃO PARA APRECIACÃO, 2013 p.15).

Aprender a trabalhar com projetos é essencial para não haver a disciplinarização e nem a fragmentação dos conteúdos.

No processo de implantação do ciclo a maior complexidade está no papel do professor. Além de dar conta das inúmeras mudanças, o professor sai da individualidade para a coletividade e a responsabilidade deixa de ser de um único professor da turma para ser coletiva, dos professores do ciclo e para que isso aconteça se faz necessário reestruturar as reuniões de estudos e planejamento, pois não é fácil trabalhar em equipe e da forma que a rede está estruturada impossibilita o trabalho coletivo.

A equipe itinerante composta pelos professores de educação física e arte foi criada para proporcionar o trabalho coletivo nas escolas. Enquanto os professores estavam no estudo e planejamento, os alunos tinham aulas de arte e de educação física com os professores itinerantes. Os professores itinerantes não tinham um momento que se sentassem com os professores da turma para discutir a aprendizagem ou planejar. Cada um dia da semana a equipe estava em uma escola diferente e eram acompanhados por 2 coordenadores, um de arte e outro de educação física. O planejamento deles era coletivo e todos os alunos da rede realizavam as mesmas atividades. Com as mudanças de secretários a equipe passou a ser fixa e não tem mais como acontecer o planejamento coletivo, sem contar que o coordenador pedagógico fica o tempo todo na sala de planejamento porque não consegue reunir todos os professores ao mesmo tempo, o que impossibilita o estudo nas escolas. Para que o trabalho seja coletivo é necessário redimensionar o trabalho desses professores, eles voltarem a ser itinerantes, para poder estruturar a rotina do coordenador, caso contrário, a rotina do coordenador se restringe ao ato de planejar com os professores, sem a formação continuada e em exercício que a proposta curricular em ciclo de formação humana necessita.

As disciplinas de arte e de educação física deixam de existir, pois fazem parte do eixo de linguagens e suas tecnologias e os professores precisam ser remanejados, com um papel diferenciado, e passam a trabalhar com as crianças e adolescentes que apresentam diferentes formas ou necessidades diferentes para aprender, devendo planejar na escola e junto com os professores do ciclo, por exemplo: na Sinésia há três professores de Arte e de Educação Física e há também três ciclos, o da infância I com as crianças de 3 a 5 anos, o da infância II com as crianças de 6 a 8 anos e o ciclo da pré-adolescência com as crianças de 9 a 11 anos, ou seja, um professor para cada ciclo, não interferindo no quantitativo de professores e excluindo a necessidade do professor de apoio. As atividades organizadas por esse professor devem oportunizar a aprendizagem para todos que estão na sala e ele participaria do

planejamento coletivo com os professores do ciclo e teria também planejamentos individuais. O seu trabalho seria para complementar ou apoiar o trabalho da turma.

Andréa Krug propõe a criação dos Laboratórios de Aprendizagem, que tem como atribuição:

- Investigar o processo de construção do conhecimento do educando;
- Criar estratégias de atendimento educacional complementar;
- Integrar as atividades desenvolvidas no Laboratório de Aprendizagem com o trabalho da turma;
- Proporcionar diferentes vivências visando ao resgate do aluno em todas as suas dimensões;
- Participar das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe. (KRUG, 2001, p. 77)

O que mais me encantou nessa proposta foi o fato de que as crianças com dificuldades de aprendizagem, que são muitas e o professor da turma não consegue atendê-las com a qualidade que elas necessitam e é hoje a maior dificuldade do professor na sala de aula terem assegurado o seu direito de aprender. As atividades devem acontecer no turno oposto em que os alunos frequentem a escola, assim como as salas de integração e recursos, que atendem as crianças com necessidades educativas especiais e que passaria a ter funções semelhantes.

Nessa nova organização o coordenador não pode passar toda a sua carga horária planejando, tem que haver tempo para uma rotina estruturada e específica que proporcione condições de trabalho tanto para o professor, quanto para o coordenador.

Atualmente o calendário escolar da rede municipal de ensino de Irecê conta com 211 dias letivos, desses, 11 dias são destinados aos estudos de recuperação final dos alunos. Na proposta curricular organizada em ciclos de formação humana não há recuperação final, pois a recuperação deve acontecer paralelamente, ao longo do ano letivo. Proponho que fiquemos com os 11 dias no calendário, distribuídos ao longo do ano letivo, para realização de encontros coletivos de estudos e planejamento.

Os 4 dias já assegurados no calendário para reuniões pedagógicas e mais 4 dias destinados ao conselho de classe, totalizam 19 dias, ou seja, o tempo que alegam não existir passa funcionar ao nosso favor.

Temos 10 meses letivos e precisamos assegurar encontros coletivos mensais para formação permanente e em exercício e planejamento coletivo, que totalizam 10 dias e ainda destinar os nove dias restantes, pare serem utilizados da seguinte forma: no início e no final de cada fase destinar 3 dias para avaliação e elaboração dos planos de apoio e planejamento da próxima fase com o coletivo da escola, sendo três dias no início do ano letivo, três dias no meio do ano e três no final de cada ano.

É no planejamento que se definem as metas e os objetivos articulados às estratégias e organização da prática pedagógica na sala de aula. O tempo, o estudo e o trabalho coletivo se faz necessários para aumentar a qualidade da educação.

Os encontros coletivos não suprimem os encontros semanais que serão divididos por ciclo e devem ser otimizados com a leitura de um referencial teórico para contribuir com a formação docente e elaboração/avaliação do projeto político pedagógico. Dos professores pesquisados, todos reclamaram que os estudos são sempre fora da carga horária de trabalho, o calendário só dá espaço para atividades rotineiras e a elaboração do projeto político pedagógico por exemplo, não é considerado rotina, portanto não está contemplado no calendário.

Os planejamentos anuais no sistema seriado, feitos no início do ano letivo não é pensado coletivamente e nem sempre leva em consideração o que o aluno consegue dar conta. Na proposta ciclada, o trabalho coletivo objetiva reparar esse equívoco e pensar coletivamente em ações que possam contribuir para o pleno desenvolvimento do educando.

Lembrando que a jornada pedagógica não pode ser confundida com essa organização do calendário, pois ela antecede todo esse processo e é extremamente importante para o trabalho em rede, não podendo ser excluída.

Essa organização atende ao apelo do professor da formação acontecer dentro de sua jornada de trabalho e a formação permanente e em exercício apontada pelos professores como elemento facilitador no processo de implantação. Como coordenadora sinto que parece um sonho a possibilidade da formação permanente e em exercício de fato acontecer, dentro da carga horária e coletivamente.

Os encontros mensais serão organizados por ciclos para garantir o estudo, avaliação, o aprofundamento e investigação de cada fase, acrescido do planejamento dos eixos temáticos. Pensar coletivamente o funcionamento de cada ciclo, quem é esse aluno, as

dificuldades encontradas e as possíveis soluções torna os professores corresponsáveis pelo trabalho em sala de aula.

O grande avanço na escola organizada em ciclos é o professor sair da individualidade para o trabalho coletivo. Dividir a sala de aula, trabalhar os conteúdos por eixos e de forma compartilhada e explicitar suas ideias diante do grupo é o caminho para o desenvolvimento de uma práxis coletiva e reflexiva, porém tem que se ter cuidado ao conduzir esse trabalho para que não haja insegurança ou atritos por parte dos professores.

Quanto aos encontros semanais, devem acontecer ora individualmente, para assegurar as necessidades do professor e da turma, com estudos que possam contribuir com a aprendizagem dos professores e dos alunos e o bom andamento da turma, ora por ciclo, para de forma coletiva investigar e propor ações para o bom desenvolvimento do ciclo. Essas ações colocam o professor em outro patamar, o de professor pesquisador, pois segundo Freire (1996) não há pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa.

Um possível elemento dificultador na implantação pode ser os diversos projetos, campanhas e programas adotados pela secretaria, nem sempre bem planejados, que cansam o professor ocupando seu tempo com ações pontuais e que foi apontado pelos professores como um dos elementos que mais dificultaram a implantação da primeira proposta curricular em 2001.

A escola precisa também rever todos os seus documentos norteadores, o PPP, o conselho de classe, o plano de gestão e de coordenação, o regimento escolar, documentos de matrícula e transferência, proposta de avaliação e progressão, para atender e estar de acordo com a proposta curricular e não serem entraves nessa implantação.

Estamos falando de outra concepção de educação, de escola, e por isso também falar de outra concepção de formação que intitulei nesse trabalho de formação permanente e em exercício de professores e de gestores. A formação deve ser durante a implantação, respeitando os assuntos e necessidades emergentes. Para Arroyo:

Deixar que aflore e seja assumido o educador que há em cada profissional da escola, que seja assumida a qualificação que carrega cada coletivo de professores. Criar um clima propício ao reencontro com sua identidade, com os saberes coletivos que vêm de longe e que foram aprendidos em múltiplas relações humanas e educativas. Trabalhar as competências coletivas nas práticas em que se expressam. Por aí nos afastamos da estreita, antecedente e treinadora concepção de formação e qualificação. (ARROYO, 1999, p.159)

As formações pontuais já citadas anteriormente não promovem mudanças e os professores criam mecanismos para driblar a formação ou só seguem as orientações enquanto durar a formação, deixando-a de lado em seguida. Para Arroyo é necessário se afastar da concepção treinadora e qualificadora, das concepções pontuais, incertas, mutáveis, à mercê da última lei, da última reforma, do último currículo. Na formação permanente e em exercício, nas propostas em ciclos de formação humana, Arroyo explicita:

Participar desse processo é formador, é ressignificar pensamentos, valores, sentimentos, imaginários, autoimagens. É redefinir competências, práticas, capacidades de fazer escolhas. É encontrar outro sentido para o próprio ofício de mestre e a própria existência humana. (ARROYO, 1999, p. 161)

É necessário que o professor tenha tempo disponível para repensar e ressignificar sua prática, tanto no plano individual, quanto no coletivo, pois a complexidade da formação do professor exige tempo para a troca de ideias e experiências. A qualidade do trabalho desse profissional depende muito mais da visão que o professor tem da escola, do aluno e dos processos de ensino e de aprendizagem do que de técnicas para ensinar. O trabalho intelectual do professor implica constante (re)construção de sua identidade pessoal e profissional de busca de transformar a si mesmo e o seu local de trabalho.

Como falei anteriormente, estou sempre discutindo com os professores os resultados e as ideias que surgem no decorrer da pesquisa e escrita do projeto de intervenção, e nesse momento final, não poderia deixar de ser diferente, até pelas cobranças de retorno da pesquisa feita por eles e também como avaliação desse projeto. Li e expliquei a intervenção que pretendo sugerir, e nada melhor que os próprios professores para opinarem sobre essa proposta e o meu trabalho sempre foi socializado com eles.

O encontro aconteceu de forma descontraída, à medida que eu ia lendo eles iam interrompendo, complementando, antecipando e sugerindo. Percebi que havia certa ansiedade em falar e quase tudo que eles perguntavam estava já escrito, com exceção da transferência dos alunos, que os professores sugeriram ser obrigatório vir acompanhada de um relatório e com um plano de apoio. É o real sentido do diagnóstico que, segundo os professores, geralmente é feito e ignorado, pois o professor faz primeiro o planejamento anual para depois fazer o diagnóstico e nessa prática, acaba executando o plano anual e ignorando o diagnóstico. Foi muito bom socializar a pesquisa e o projeto de intervenção, e foi mais um momento que

não consegui separar a pesquisadora da coordenadora, um momento onde pesquisadora e coordenadora são uma só pessoa, sonhando com uma escola diferente da que vivencio.

Houve mais dois momentos de socialização do projeto de pesquisa, um com o grupo da especialização em currículo, e esses três momentos eu utilizei como metodologia pois a cada explanação do que estava pensado eu ia avaliando e esclarecendo o que não estava claro no texto. Os grupos de João Dourado e de Barra do Mendes que ouviram atentamente, participaram e afirmaram que não tinham dúvida quanto à implantação no fundamental I, mas não conseguiam ver a proposta funcionar no Fundamental II.

Com o trabalho fragmentado em disciplinas, conteúdos estanques, trabalho individual, imaginar a implantação de uma proposta que rompe com tudo isso parece impossível. Com o trabalho organizado em eixos, o trabalho disciplinar e individual passa a ser coletivo, por exemplo: O eixo de Linguagens e suas Tecnologias passa a ser gerido pelos professores de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física, deixando de ser individual para ser coletivo e, a cada tema gerador, serão quatro professores para planejar e executar um tema sem fragmentação. Isso é um avanço, sair da individualidade para a coletividade.

Outro momento que aconteceu foi a socialização dessa intervenção com a equipe técnica da Secretaria de Educação, que pretende implantar a proposta em 2016 na escola Parque Ineny Nunes Dourado, momento ímpar que fortaleceu a possibilidade e o compromisso com a implantação da proposta em Ciclo. A equipe compreendeu a intervenção e sinalizou positivamente, apesar de optar pela implantação programada, uma escola de cada vez.

Encarei esses dois momentos como um exercício. Precisava saber se eu estava conseguindo ser clara e se era possível a intervenção sair do papel. Não fizemos a intervenção com a obrigatoriedade de ser posta em prática, mas a possibilidade de ser implantada mostra a viabilidade dessa proposta. O que pretendia na verdade com essas socializações era perceber possíveis falhas nesse projeto.

O processo de avaliação, tanto dos alunos quanto da proposta, merece um estudo profundo e muitos cuidados, pois toda a proposta está ancorada no que o aluno e o professor

já sabem e no que eles precisam aprender, ou seja, se esse processo não for bem executado, bem compreendido, bem planejado, não há como implantar essa proposta com êxito.

É interessante como esta proposta de intervenção acolhe outras propostas de intervenção dos colegas do Mestrado. As propostas que falam da autoria, do coordenador pedagógico, da avaliação, da EJA e das tecnologias. Fizemos as atividades individuais ou em grupo, mas que no final podem se juntar para formar uma grande intervenção na rede proporcionada pelo coletivo de mestrandos. Trago mais uma vez o ciclo de políticas de Ball, pois quando o mestrado foi pensado, o seu texto político e legislativo, não tinha a intenção de que todos os trabalhos fossem interligados, porém, no contexto da prática, ao pensar intervenções pelos profissionais que estão no chão da escola, essas intervenções foram interpretadas e criadas formando uma grande rede de intervenção, se transformando em um grande marco para a rede e para o mestrado profissional da FAGED/UFBA.

As tecnologias, fortemente presentes nos eixos, exige formação dos professores, melhoria dos laboratórios de informática e ampliação do acervo tecnológico, e pode também ser usado como elemento de formação, criando uma plataforma para discussão permanente da proposta e auxiliando as escolas na resolução dos problemas em tempo real e socialização dos trabalhos.

Iniciei este trabalho com José Saramago e o trago para fechar ou reabri-lo, afinal nada está pronto ou acabado e quando pensei que estava terminando uma longa viagem, descobri que era apenas o início, pois:

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse; “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. (JOSÉ SARAMAGO, 1995, p. 387)

Recomecei essa viagem puxando um fio que parecia solto, que foi a implantação da proposta em ciclo de aprendizagem, e à medida que fui tecendo os panôs desse trabalho foi ficando claro o caminho a ser percorrido.

Que possamos implantar a proposta curricular, tecer mais um panô dessa história, (re)começar essa viagem, lado a lado com as lições aprendidas, com as pesquisas realizadas, com os sonhos embalados, e que percamos o medo do novo, e que não tenhamos medo de errar, de ousar e que, quando errarmos, possamos recomeçar. Sempre!

REFERÊNCIAS

AIRES, Luísa. **Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional**. Local: Universidade Aberta, 2011.

ALMEIDA, Gercilga S. de. **Bruna e a Galinha D'Angola**. São Paulo: Saraiva, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Ciclo de Desenvolvimento Humano e Formação de educadores**. Disponível em <http://www.scielo.br/acessado> em 12/08/2014 às 11h10min.

_____, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes 2000.

BARBOSA, Viviane do Rocio; CORREA, Andréia Alves; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. **Ciclos de aprendizagem: ação ou acomodação**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 6, n. 2, p. 1-13, nov. 2007. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/viewFile/274/182>>. Acesso em 12 de agosto de 2014.

BRACONNOT, Yolanda. World Café. Disponível em: http://www.rh.com.br/Portal/Grupo_Equipe/Artigo/6675/world-cafe Acessado em 07 de setembro de 2015 às 20h e 30 min.

BRASIL, Dados educacionais. Portal do Inep. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 07 de agosto de 2015, às 8h45min.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. **Coordenação-geral do Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2ª edição Brasília. 2009.

_____, Irecê, lei nº 1017 de 22 de junho de 2015. (Projeto de Lei do Executivo nº 11/2015.) Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação do Município de Irecê, para o decênio 2015-2025, e dá outras providências.

_____, Irecê. Lei nº 686 de 26 de dezembro de 2002. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino, cria o Conselho Municipal de Educação, Cria o Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, e dá outras providências.

_____, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

_____, Ministério da Educação. Indagações sobre o Currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano. Ministério da Educação/Secretária de Educação Básica- MEC, Brasília, 2008.

_____, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DOURADO, Emanuela Oliveira Carvalho. **Tecendo a Rede Municipal de Educação de Irecê-Ba**: Enredálea no Curso de Formação de Professores e na Escola. Tese de Doutorado. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa**: Desafios Metodológicos. Repositório institucional da UFBA. 2002, disponível em <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/5054>. Acesso em 08/04/2015 às 20h45min.

GROSSI, Esther Pillar (org.). **Como Areia no Alicerce**: Ciclos Escolares. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOÇA, Liliamar. **A escola organizada em ciclos**: tempo/espaço e aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007. 133p. (Orientadora: Evelise Maria Labatut Portilho)

IMAGENS – pt.depositphotos.com

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação**: Uma Proposta Transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. **Méritos e pecados do ciclo no ensino fundamental**: análise da implantação do Ciclo de Aprendizagem nas escolas da Rede Municipal de Vitória da Conquista. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999. (Orientador: Luiz Eduardo Waldemarin Wanderley).

LUBISCO, Nídia Maria Lienert. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses / Nídia M. L. Lubisco; Sônia Chagas Vieira. 5. Ed. – Salvador EDUFBA, 2013.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo e ciclos de aprendizagem. In: FETZNER, A. R. (Org.) **Ciclos em Revista**: implicações curriculares de uma escola não seriada. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007. V. 2, p. 35-46.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Líber Livro, 2012.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação & Sociedade, v.30, n. 106, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos** – fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

96

MAPA DE IRECÊ disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php> acessado em 05/11/2015 às 8h40min.

MCKERNAN, James. **Currículo e Imaginação**: Teoria do processo, pedagogia e pesquisa ação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 2ª ed. Revista. São Paulo: Cortez, 1995.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Como fazemos a escola de educação fundamental. São Paulo: MST/Setor de Formação, 1999. (Caderno de Educação nº 9) <http://jus.com.br/artigos/4716/o-regime-representativo-e-sua-crise#ixzz3Wef49QxC> acessado em 07/04/2015

NEVES, Simone do Rocio Pereira. **A escola organizada por ciclos**: o processo histórico de sua implantação na Rede Municipal de Ensino da Cidade de Ponta Grossa - Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação).

O que é uma Desconferência? Disponível em: <http://blogprog.com.br/> acessado em 06/07/2015 às 9h30min.

O que é uma Desconferência? Disponível em: <http://blogosfero.cc> acessado em 06/07/2015 às 9h40min.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados**: entre a regulação e a emancipação. Petrópolis: DP&A, 2012.

_____, Inês Barbosa de. **O Currículo como Criação Cotidiana**. Petrópolis: DP&A, 2012.

PERRENOUD, Phillip. **Os Ciclos de Aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETRENAS, Rita de Cássia; LIMA, Rita de Cássia Pereira. **Ciclos de Aprendizagem e Reprovação Escolar**: reflexões sobre representações sociais de professores. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 2, n.2, p.161-168, jul./dez. 2007.

Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Irecê/Bahia. Prefeitura Municipal de Irecê. Secretaria Municipal de Educação. Versão para Socialização e Apreciação, UFBA, FAGED/IRECÊ, 2007.

Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Irecê/Bahia. Prefeitura Municipal de Irecê. Secretaria Municipal de Educação, 2000. Responsável pela elaboração AVANTE.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno. (Org.). **Currículo, Formação e Saberes Profissionais**: a (re) valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Josiane Gonçalves. Ciclos de aprendizagem: as duas faces da política educacional municipal. In: MACHADO, E. M.; CORTELAZZO, I. B. de C. **Pedagogia em debate: desafios contemporâneos**. Curitiba: UTP, 2004. P. 107-116. (Livro Virtual). Disponível em: <<http://www.utp.br/mestradoeducacao/vpedagogiaemdebate/peddc.html>> acessado em 12/08/2014 às 10h43min

_____, Josiane Gonçalves. **O compromisso social da escola organizada em ciclos: por uma verdadeira aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, 2005. 188p. (Orientadora: Naura Syria Carapeto Ferreira), acessado em 12/08/2014 às 10h44min.

SANTOS, Kátia Silva. **Os contornos da escola: espaços escolares, dificuldades de aprendizagem e organização curricular por ciclos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. 128 p. (Orientador: Cláudio Roberto Baptista), acessado em 12/08/2014 às 10h45min.

SARAMAGO, José. **Provavelmente Alegria**. Protopoemas. 3ª edição. Lisboa: Editorial Caminho, 1985.

_____. **Viagem Portugal**. 11ª Edição. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÕVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: D. Quixote IIE, 1992.

STELLA, Mônica Rolim de Moura. **O trabalho do pedagogo face ao reordenamento dos tempos escolares: um estudo sobre a política de ciclos em Curitiba/PR e dos seus efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2007. 121p. (Orientadora: Mônica Ribeiro da Silva), acessado em 12/08/2014 às 10h47min

SILVA, Maria Aparecida da. **Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba – 1997/2004**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2006. 224p. (Orientadora: Regina Maria Michelotto), acessado em 12/08/2014 às 10h47min.

Sinesiacaldeirabela.blogspot.com.br

STREMEL, Silvana. **A organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem: uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas**. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2011. Acessado em 12/08/2014 às 10h57min.

SZYMANSKI, Heloísa. ALMEIDA, Laurinda Ramalho. PRADINI, Regina Célia Almeida Rego. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: A Prática Reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. **Ciclos de Aprendizagem: trajetória e fundamentos**. Curitiba: Editora UTFPR, 2008.

THIESEN, Juarez da Silva. **Política Curricular: Discursos, (Com) Textos e Práticas**. Curitiba: CRV, 2013.

THURLER, Mônica Gather. **Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais**. Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, v.5, n.17, p.17-21, mai./jul. 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como Sujeito de Transformação**. São Paulo: Libertad, 2001.

_____, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.