

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARTA NASCIMENTO DE OLIVEIRA

**ORGANIZAÇÃO ESCOLAR POR CICLOS:
A EXPERIÊNCIA DE UMA “ESCOLA SEM FRONTEIRAS” DE BLUMENAU**

BLUMENAU

2015

MARTA NASCIMENTO DE OLIVEIRA

**ORGANIZAÇÃO ESCOLAR POR CICLOS:
A EXPERIÊNCIA DE UMA “ESCOLA SEM FRONTEIRAS” DE BLUMENAU**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, Letras e Artes, da Universidade Regional de Blumenau - FURB.

Orientador: Prof. Dr. Celso Kraemer

BLUMENAU

2015

MARTA NASCIMENTO DE OLIVEIRA

**ORGANIZAÇÃO ESCOLAR POR CICLOS:
A EXPERIÊNCIA DE UMA “ESCOLA SEM FRONTEIRAS” DE BLUMENAU**


Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



*Prof(a). Dr(a). Celso Kraemer/FURB
Orientador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Andréa Rosana Fetzner/UNIRIO
Examinador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Marcia Regina Selpa Heinzle/FURB
Examinador(a)*

Blumenau, 07 de agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

Gratidão...

Ao professor Celso Kraemer pela dedicação, paciência e orientação.

Aos professores Osmar, Lamar e Márcia pela colaboração na banca de qualificação.

À professora Andréa Rosana Fetzner por aceitar participar como avaliadora externa dessa dissertação.

À professora Márcia Selpa em compor a banca como avaliadora interna do Mestrado.

Aos professores do Mestrado da turma 2013.

Ao grupo de pesquisa Saberes de Si, que muito colaborou na organização dos pensamentos e construção de novos saberes.

A Professora Vânia Tanira Biavatti pela parceria e partilha dos seus conhecimentos no estágio docente.

À minha mãe que foi o meu exemplo.

Ao meu pai.

Ao Giuliano meu companheiro nesta caminhada.

Aos meus filhos Brenda e Marcos que estiveram ao meu lado e souberam superar minhas ausências.

Ao meu neto Gabriel que nasceu durante o Mestrado e conheceu cedo o mundo acadêmico.

Aos quinze entrevistados da pesquisa porque sem eles esse trabalho não existiria.

A todos os amigos da escola pesquisada.

Ao programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU - FUNDES

A todos que colaboraram direta ou indiretamente com esse trabalho.

Obrigada!

RESUMO

Essa dissertação foi desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa Saberes de Si, vinculado à linha de Pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais do Programa de Mestrado em Educação (PPGE), da Universidade Regional de Blumenau - FURB. Tem como objetivo geral compreender a concepção de educação, na experiência de uma Escola Sem Fronteiras (ESF) da Rede Municipal de Blumenau, que esteve organizada por Ciclos de Formação entre os anos de 1998 e 2004. Os objetivos específicos são: 1) Identificar as rotinas escolares da escola pesquisada durante o período em que trabalhou na proposta “Escola Sem Fronteiras”; 2) Evidenciar a relação escola e comunidade no período pesquisado; 3) Explicitar a noção de educação a partir das falas das entrevistas com professores, pais e alunos que participaram da experiência de uma ESF pesquisada. Compuseram teoricamente esse trabalho: Paulo Freire, Miguel Gonzales Arroyo, Jefferson Mainardes, Andréa Rosana Fetzner, Elvira Souza Lima, Marcia Regina Selpa de Andrade, Cláudia de Oliveira Fernandes, Vitor Henrique Paro, Paula Sibilia e Julia Varela e alguns componentes da Secretaria da Educação Municipal da época, entre outros. Para geração de dados fez-se quinze entrevistas semiestruturadas (cinco com professores, cinco com pais e cinco com alunos). Nas entrevistas percebe-se que o processo de implantação da ESF na comunidade teve alguns conflitos e a avaliação descritiva foi um dos temas mais abordados, no entanto os responsáveis e alunos relatam não terem prejuízos em suas experiências acadêmicas posteriores por haverem frequentado a ESF. Os dados sugerem que o trabalho coletivo foi determinante na experiência da escola pesquisada. Os professores dizem que suas posturas e práticas pedagógicas se modificaram. Dizem não ser mais os mesmos depois da experiência na ESF. A pergunta de pesquisa *Qual concepção de educação dos professores, pais, e alunos que viveram a experiência da escola organizada por ciclos de Blumenau-SC?* sinalizou que a concepção de Educação transitou entre compreensão que educação é ensinar e também aprender, a partir dos princípios do desenvolvimento humano e a educação tradicional onde, principalmente os pais tinham maior segurança. Observou-se que a avaliação na Escola organizada por Ciclos de Blumenau apresenta-se como possibilidade para novas pesquisas, bem como os efeitos de subjetividade dos alunos avaliados descritivamente.

Palavras-chave: Escola por Ciclos. Escola Sem Fronteiras. Concepção de Educação. Rotina Escolar. Relação Escola-Comunidade.

RESUMEN

Esta disertación fue desarrollada en conjunto al Grupo de Investigación: Saberes de Sí, vinculado a la línea de Investigación Educación, Cultura y Dinámicas Sociales del Programa de Máster en Educación (PPGE), de la Universidad Regional de Blumenau – FURB. Su objetivo principal es comprender la concepción de educación, bajo la experiencia en una Escuela Sin Fronteras (ESF) de la Red Municipal de Blumenau, que estuvo ordenada por Ciclos de Formación durante el período de 1998 y 2004. Los objetivos específicos son: 1) Identificar las rutinas escolares de la escuela investigada durante el período en que desarrolló sus actividades con la propuesta “Escuela Sin Fronteras”; 2) Evidenciar la relación escuela y comunidad durante el período investigado; 3) Explicitar la noción de educación basándose en el discurso de las entrevistas con profesores, padres y alumnos que participaron de la experiencia de una ESF investigada. Compusieron teóricamente este trabajo: Paulo Freire, Miguel Gonzáles Arroyo, Jefferson Mainardes, Andrea Rosana Fetzner, Elvira Souza Lima, Marcia Regina Selpa de Andrade, Claudia de Oliveira Fernandes, Vítor Henrique Paro, Paula Sibilia y Julia Varela como también algunos componentes de la Secretaría de Educación Municipal de esta época, entre otros. Para generación de los datos fueron realizadas quince entrevistas semiestructuradas (cinco con profesores, cinco con padres y cinco con alumnos). En las entrevistas fue posible percibir que el proceso de implantación de la ESF en la comunidad tuvo algunos conflictos y la evaluación descriptiva fue uno de los temas más abordados, sin embargo los padres y los alumnos afirman que no hubo perjuicios en sus experiencias académicas posteriores por el hecho de frecuentar la ESF. Los datos sugieren que el trabajo colectivo fue determinante en la experiencia de la escuela investigada. Los profesores relatan que sus posturas y prácticas pedagógicas se han modificado. Afirman que son profesionales con posturas distintas a las anteriores de la experiencia con la ESF. La pregunta *¿Cuál es la concepción de educación de los profesores, padres y alumnos que vivenciaron la experiencia de la escuela ordenada por ciclos de Blumenau – SC?* Señaló que la concepción de Educación transitó entre comprensión que educación es enseñar y también aprender, a partir de los principios del desarrollo humano y la educación tradicional, en la cual, principalmente, los padres tienen mayor seguridad. Fue observado que la evaluación en la Escuela ordenada por Ciclos de Blumenau se presenta como posibilidad para nuevas investigaciones, como también los efectos de subjetividad de los alumnos evaluados descriptivamente.

Palabras-clave: Escuela por Ciclos – Escuela Sin Fronteras – Concepción de Educación – Rutina Escolar – Relación Escuela Comunidad.

LISTA DE ABREVIATURAS E CIGLAS

APP – Associação de Pais e Professores

CCP – Conselho de Classe Participativo

CEI – Centro de Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ESF – Escola Sem Fronteiras

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBN – Leis de Diretrizes e Bases Nacionais

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 OBJETIVOS	13
1.1.1 Objetivo Geral	13
1.1.2 Objetivos Específicos	13
1.2 CAMINHO METODOLÓGICO	14
1.3 GARIMPAGEM DE PESQUISAS	19
2 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA ESCOLA E DA ESCOLA ORGANIZADA POR CICLOS.....	22
2.1 FUNÇÃO POLÍTICA E ECONÔMICA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	22
2.2 HISTÓRICO DA CONCEITUAÇÃO DA ESCOLA	25
2.3 INICIATIVAS DE NÃO-REPROVAÇÃO NA ESCOLA BRASILEIRA.....	28
2.3.1 Experiências educacionais sem reprovações	29
2.4 O CICLO NO BRASIL	31
2.4.1 Experiências de Estados e Municípios com Escolas Organizadas por Ciclos no Brasil a partir da década de 1990	34
3 ESCOLA SEM FRONTEIRAS: A ESCOLA POR CICLOS DE BLUMENAU	39
3.1 PROPOSTA DA ESCOLA SEM FRONTEIRAS	42
3.1.1 Concepção de Educação da Escola Sem Fronteiras	43
3.1.2 Ações Pedagógicas da Escola Sem Fronteiras	44
3.1.3 Organização da Proposta da Escola Sem Fronteiras: Tempos e Espaços	45
3.2 A ESF FRENTE ÀS LEIS DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	49
3.3 PAULO FREIRE NA ESCOLA POR CICLOS	50
3.4 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA MUNICIPAL PESQUISADA	53
4 UMA ESCOLA, UMA ESF A PARTIR DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE 1996 E 2001	55
4.1 DA SERIAÇÃO À ORGANIZAÇÃO POR CICLOS	56
4.2 PROCESSOS INTERNOS NA ESCOLA MUNICIPAL PESQUISADA	61
4.2.1 Comunidade.....	61

4.2.2 Concepções pedagógicas	63
4.2.3 Avaliação escolar.....	65
5 OS DIZERES DOS PROFESSORES, PAIS E ALUNOS DE UMA ESCOLA SEM FRONTEIRAS	70
5.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	72
5.1.1 Lembranças dos Ciclos.....	73
5.1.2 Concepção de educação na Escola organizada por Ciclos	76
5.1.3 Avaliação trimestral e descritiva	79
5.1.4 Aprendizagem na Escola por Ciclos.....	86
5.2 ROTINA ESCOLAR.....	91
5.2.1 Organização dos Ciclos	92
5.2.2 Reorganizações de turmas	97
5.2.3 Tarefa a distância.....	101
5.3 PARTICIPAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE.....	104
5.3.1 Conselho de Classe Participativo (CCP)	105
5.3.2 Participação da comunidade nos movimentos escolares	108
5.3.3 Interação professores, pais, direção e funcionários	111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES.....	124
ANEXOS	128

1 INTRODUÇÃO

Começo este trabalho pedindo licença a tantos pesquisadores que, anteriores a mim, debruçaram-se sobre pesquisas que discutem o tema de escolas organizadas por Ciclos. Atrevo-me a dizer que faço parte de um grupo que problematiza estruturas rígidas escolares e pensa que a escola pode ser um lugar humano, democrático e solidário.

Acredito que existam tentativas de tornar a escola um lugar mais humano, no entanto a prática diária escolar, as exigências externas e as lógicas mercadológicas fazem com que a competição se instale e enfraqueça as atitudes de humanizar a educação.

Com objetivo de compreender uma experiência escolar vivida, tentarei fugir de comparações com juízos de valor e registrar, quando necessário, as diferenças de uma e de outra organização escolar. Buscarei com ética apresentar as maneiras de pensar e de se organizar, as concepções e valores, reconhecendo minha responsabilidade e compromisso com todos que fizeram parte desta história.

Peço antecipadamente desculpas por meus deslizes e confesso que tive preocupação em trabalhar com os dados gerados, por entender a responsabilidade e confiança que o gestor atual da escola e os entrevistados tiveram em mim. Estive na escola para ler produções feitas no tempo pesquisado (1998-2004), além de buscar informações das pessoas que atendiam os critérios para as entrevistas. Sei que atrapalhei a rotina de muita gente, os tirei de compromissos e por sorte sempre fui bem recebida.

Muitas vezes duvidei ser merecedora dessa receptividade. Muitos abriram as portas de suas casas para que eu pudesse entrevistá-los, isso foi ao mesmo tempo significativo e assustador. Por muitas vezes me perguntei: - Quem sou eu para essa gente? Quem sou eu?

Ao tomar a Escola como objeto de investigação surgem muitas questões e críticas relativas que provocam reflexões a quem se propõe pensá-la como um espaço possível de criação, entusiasmo, imaginação e participação das pessoas nela e com ela envolvidas.

Ao me questionar sobre o tipo de Escola e sobre as concepções de Educação em que acredito, me vi protagonista da implantação dos Ciclos de Formação na Rede Municipal de Blumenau. Primeiro como Professora do Projeto de Aceleração¹, depois com o Projeto de Integração, o qual integrava alunos que haviam passado pela Aceleração e se integravam à turma mais próxima possível da sua idade. Mais tarde passei a atuar como Professora

¹ Esse projeto trabalhava com os alunos em defasagem de turma e idade.

referência do 1º e 2º Ciclos, como coordenadora pedagógica de uma escola totalmente organizada por Ciclos e novamente como Professora do 2º Ciclo. Vivi avanços, dilemas, contradições, conflitos teóricos e práticos. Situações que fizeram da Educação, além de um trabalho, uma opção de vida.

Acredito na reinvenção da escola, por isso procuro, com olhar de pesquisadora, investigar, na perspectiva acadêmica, a experiência de uma escola municipal do município de Blumenau na qual trabalhei entre os anos de 2000 e 2004. Volto pelos caminhos que andei na busca de vivências relatadas por alunos, pais e professores que estiveram presentes nesta época e assim como eu fizeram parte desta história.

Nidelcoff (1987, p.9) diz ser a escola um lugar por natureza atraente e curioso. De acordo com a autora “[...] poucas instituições são e têm sido tão criticadas em nossa época como a escola, do ponto de vista de seus métodos e, ultimamente, frente à realidade do fracasso escolar”.

O problema do uso dos métodos pedagógicos, somado ao fracasso escolar, motivam a insatisfação e as críticas à Escola atual. Alguns autores referenciados nesta pesquisa analisaram a Escola tradicional como problemática em vários aspectos e sinalizam outra possibilidade de escola a partir da organização escolar por Ciclos.

Nos capítulos que constituem esta pesquisa baseada em bibliografias, documentos e entrevistas, pode-se ver como se constituiu a Proposta Educacional “Escola Sem Fronteiras”, os processos de implantação, as vivências e a finalização da proposta no município de Blumenau, pondo fim, dessa forma, à organização por ciclos na escola pesquisada.

Com informações documentais² chega-se a descrição do rompimento com o modelo tradicional e a implantação de outra organização escolar, por Ciclos de Formação, denominada em Blumenau de Escola Sem Fronteiras (ESF), a qual se pautava em três eixos norteadores: Gestão Democrática; Qualidade Social da Educação; e Acesso, Permanência e Sucesso de todos.

² Documentos utilizados no capítulo III para reconstrução da Proposta Educacional da Escola Sem Fronteiras : a)Projeto Escola Sem Fronteiras (1997 – 2000); b) O primeiro Ciclo em Construção; c) Seminário Educação para Todos; d) Proposta Político Pedagógica da Escola Sem Fronteiras: Eixos Norteadores (2000?); e)Escola Sem Fronteiras : Construindo Cidadania pela Educação (1997-2000); f) A Proposta de Educação (2000?); g)Escola Sem Fronteiras (Construindo Cidadania pela Educação) A participação dos Pais; (ano?); h)Turmas de Aceleração- março de 1998 e Aceleração 2 – setembro de 1998; i) turmas de integração (ano?); j) terceiro Ciclo de Formação e as dimensões da formação na adolescência; k) Construir o terceiro Ciclo é considerar o adolescente em sua plenitude, l)Versão Preliminar da Reorientação Curricular e m) Referenciais Curriculares do terceiro Ciclo.

A Estrutura Escolar por Ciclos, da ESF, tinha como filosofia a escola democrática, pela responsabilidade e participação dos educandos, educadores, pais, comunidade em geral e também dos políticos que administram os bens públicos. O princípio da gestão escolar preconizava que o Projeto Político Pedagógico escolar fosse construído por todos e que estivessem atuantes na escola os Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, Conselhos de Classes Participativos e Grupos de Formação Continuada com professores e pais. A ação de construir coletivamente fortaleceria o propósito de Gestão Democrática participativa e não mais representativa.

Entre os diversos Ciclos³ existentes no país, Blumenau organizou-se por Ciclos de Formação. Os Ciclos de Formação propõem o rompimento com a lógica da escola organizada por séries e disciplinas, com sua compartimentalização e pelo sistema de classificação humana que ela constrói. A Escola Organizada por Ciclos é uma organização que se baseia nos Ciclos de Desenvolvimento Humano desde a infância, pré-adolescência e adolescência. Os grupos têm nas idades e não nas séries o referencial para sua formação e desenvolvimento nas mais diversas dimensões humanas (MAINARDES, 2009).

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos, buscando situar e compreender a existência da ESF, seu funcionamento e as concepções que a sustentara. Assim, o I capítulo apresenta aspectos gerais da pesquisa; o II trata do percurso histórico da escola e suas especificidades para nele situar o tipo de organização escolar implantada no município de Blumenau-SC; o III capítulo aborda a Escola Sem Fronteiras enquanto proposta de educação; o IV capítulo apresenta a escola pesquisada que, em 2004, pertencia ao grupo de escolas organizadas por ciclos no município de Blumenau. O V e último capítulo analisou os dados gerados nas entrevistas com um grupo de professores, de pais e de estudantes que, entre os anos de 1998 e 2004, frequentou uma das 19 unidades escolares do município de Blumenau, que estava totalmente organizada por Ciclos (infância, pré-adolescência e adolescência).

A década de 1990 ainda vivia o chamado Período de Redemocratização no Brasil. Havia uma nova constituição (de 1988) entrando em vigor. Em 1996 é promulgada a nova LDBN, lei 9496/96. Esse foi um momento de apostas sinceras em mudanças e renovação. O

³Atualmente são encontradas diferentes nomenclaturas para identificar organizações escolares com Ciclos no Brasil: Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação Humana, Ciclo Inicial do Ensino Fundamental, Ciclo Inicial de Alfabetização e Ciclo Complementar de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, Ciclo Básico, Ciclo Básico de Alfabetização e Organização em ciclos.

município de Blumenau estava inserido no contexto nacional em processo de mudanças. A Educação foi uma das áreas animadas com esse processo (BRASIL, 2013).

No ano de 1996 ocorriam eleições municipais. A eleição foi vencida por uma frente de partidos que se identificava com propostas de gestão (e de educação) popular e democrática. Com isso teve início conversas no campo educacional. Havia, no governo eleito, vontade de abrir diálogos na Rede Municipal de Educação e nas comunidades escolares para construir uma nova organização na educação do município. Por consequência, em 1997, a Secretaria Municipal de Educação promoveu seminários regionais para discussão da proposta em que as escolas poderiam optar por organizarem-se por Ciclos.

A Escola Básica Municipal pesquisada foi uma das primeiras a concordar com a organização proposta. Em 1998 iniciou e trabalhou por Ciclos até 2004.

Com a pergunta “*Qual concepção de educação dos professores, pais, e alunos que viveram a experiência da escola organizada por ciclos de Blumenau?*” Pretendeu-se discutir e problematizar o que ocorreu nesta escola entre os anos de 1998 a 2004, em sua experiência de trabalhar, estudar e ter seus filhos numa escola organizada por Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender a concepção de educação na experiência de uma Escola Sem Fronteiras da Rede Municipal de Blumenau.

1.1.2 Objetivos Específicos

- * Identificar as rotinas escolares da escola pesquisada durante o período em que trabalhou na proposta Escola Sem Fronteiras.
- * Evidenciar a relação escola e comunidade no período pesquisado.
- * Explicitar a noção de educação a partir das falas dos professores, pais e alunos que participaram da experiência da Escola pesquisada.

1.2 CAMINHO METODOLÓGICO

O campo desta pesquisa é uma Escola Básica Municipal, localizada em um dos trinta e cinco bairros de Blumenau. Com meio século de existência, essa escola foi criada por decreto em 15 de fevereiro de 1965, recebendo alunos de pré-escolar até a quarta série. Em 1991 foi ampliada com a inclusão de 5ª a 8ª série.

Essa Escola, em 1996, fez parte ativamente do processo de mudanças sociais e políticas que ocorriam no país e no município de Blumenau. Naquele ano a cidade viveu um movimento político eleitoral que tinha a pretensão de buscar na participação popular um novo modelo de gestão. Essa proposta saiu vitoriosa.

Uma das mudanças do governo eleito foi a apresentação da proposta para a Educação escolar organizada por ciclos, chamada de Escola Sem Fronteiras. Essa proposta foi discutida e votada juntamente com as comunidades escolares.

Na presente pesquisa, o caminho metodológico valeu-se tanto dos estudos bibliográficos, quanto da análise documental referente à proposta da ESF da escola pesquisada e também realizou entrevistas semiestruturadas com pais, estudantes e professores que vivenciaram integralmente o processo da organização escolar por ciclos na Escola⁴ pesquisada, a respeito de suas concepções acerca da ESF.

Os dados gerados pelas entrevistas foram analisados a partir das categorias de: a) Concepção de Educação; b) Rotina Escolar; c) Participação Escola-Comunidade. A discussão dos dados foi amparada no pensamento de Paulo Freire, Miguel Gonzales Arroyo, Jefferson Mainardes, Andréa Fetzner, Elvira Souza Lima, Marcia Regina Selpa de Andrade, Claudia de Oliveira Fernandes, Paula Sibilía, Julia Varela, entre outros, sobre escola e educação.

Entende-se que as falas dos entrevistados apresenta aquilo que está dito enquanto fenômeno localizado no tempo. Em função disso é importante considerar o tempo transcorrido entre a experiência vivida e o momento de realização da entrevista, o que corresponde a mais de dez anos. As falas estabelecem relação com o que as pessoas viveram na escola, elas refletem o acontecimento no interior das práticas de ser aluno, pai ou professor, mas já ressignificado pelas novas experiências vividas após o momento de encerramento da ESF em Blumenau. Um dos motivos pelo qual foram escolhidos três pontos de vista distintos, foi a vontade de integrar a voz de segmentos distintos da vivência escolar, pois elas possibilitam olhares plurais para analisar diferentes as dimensões do mesmo tema.

⁴Durante a existência da organização por Ciclos em Blumenau, era comum as comunidades chamarem suas unidades escolares de Sem Fronteiras para se diferenciar das outras escolas que permaneceram seriadas.

A metodologia dessa pesquisa teve natureza qualitativa e caráter exploratório. Nesse movimento, passou pelo conhecimento e problematização das ideias de Educação com a organização escolar por Ciclos de formação. Gil (2002, p. 41) diz que as pesquisas exploratórias “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

A pesquisa qualitativa pode ser definida como:

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN, 2006, p.17).

Para compreensão da proposta Escola Sem Fronteiras do município de Blumenau fez-se um levantamento dos documentos, já citados em nota acima, os quais encontram-se arquivados na Biblioteca Municipal Doutor Fritz Muller.

Também foram lidos documentos escolares arquivados na Escola pesquisada e a partir das leituras foram escolhidos duas versões do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, uma elaborada em 1996 e a outra elaborada em 2001. O PPP da escola foi importante documento para apresentar a escola estudada. Atualmente a escola pesquisada trabalha com organização seriada, com outros projetos, com outros gestores e professores. As mudanças citadas poderiam interferir na essência do que foi a ESF naquela comunidade. Em função disso, o PPP da época é um ótimo documento para se conhecer os caminhos percorridos pelos coletivos escolares mais próximos do início e fim da ESF. Segundo Ludke (2012, p. 39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Atualmente as duas elaborações do PPP da escola configuram-se documentos históricos daquela comunidade, encontrando-se arquivados na Biblioteca da Escola. Conforme Vasconcellos (2000, p.169):

O Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que se define

claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

O PPP serviu, para pesquisa, mais do que um simples documento histórico, ele possibilitou reavivar as vivências da escola de onze anos atrás. Ele foi fundamental tanto para apresentar o período pesquisado sobre a escola quanto para a análise das entrevistas auxiliando na compreensão das 15 entrevistas (cinco professoras (P), cinco pais/responsável (R) e cinco alunos (A)).

Na realização das entrevistas buscou-se, a partir do roteiro semiestruturado, deixar os entrevistados falar de sua experiência, havendo interferência da pesquisadora no caso de alguma curiosidade que somasse a pesquisa.

Todos os entrevistados estiveram ligados à Escola no processo de implantação da ESF e ao longo de toda duração da proposta, seja na condição de Professor, Pai ou Aluno. Por isso eles vivenciaram a implantação e o desenvolvimento da escola organizada por Ciclos. O critério para escolha dos entrevistados teve relação ao maior tempo de permanência como professor da escola, bem como pais que tiveram seus filhos por mais tempo na escola no período pesquisado e os alunos que iniciaram e concluíram o Ensino Fundamental nesta escola entre os anos de 1998 e 2004.

A técnica da entrevista oportunizou dizeres de suas memórias e experiências. Na entrevista “o entrevistador deve esforçar-se por formular as suas intervenções da forma mais aberta possível” (QUIVY, 1998, p. 75). “A construção de roteiros de entrevistas é uma arte de alta engenharia. Em mãos competentes são instrumentos poderosos para se fazer observações” (KERLINGER, 1980, p. 350).

Dos Pais entrevistados, dois não têm seus filhos na pesquisa, portanto dois alunos não têm seus pais entrevistados, os três demais foram tanto pai quanto o filho entrevistados. As quinze entrevistas foram realizadas ao longo do ano de 2014, nos meses de maio a novembro de 2014.

As 15 entrevistas semiestruturadas foram gravadas e transcritas.

A etapa seguinte foi organizar as falas conforme as categorias elencadas. Estas foram selecionadas a partir do roteiro das entrevistas, as quais evocavam lembranças gerais e específicas da época e da Escola Sem Fronteiras. Franco (2008, p. 43) diz que: “O tema é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo. Indispensável em

estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças”.

Após a leitura, organizaram-se as categorias com seus respectivos temas, com os quais se procedeu as análises, com o método da análise de conteúdos. A objetividade da análise de conteúdo requer regras e procedimentos utilizados em cada uma de suas fases.

Antes de proceder a análise foram elencadas as categorias; “as categorias e seus respectivos indicadores são pré-determinados em função da busca a uma resposta [...]” (FRANCO, 2008, p.60). A motivação para analisar o conteúdo das falas dos entrevistados tem vistas ao processo de mudança educacional, estrutural e conceitual da escola pesquisada. A análise de conteúdo possibilitou conhecer os sentidos das falas dos entrevistados.

Nas falas dos entrevistados procurou-se identificar as concepções de Educação e quais os sentidos da noção de educação para os professores, pais e alunos que viveram a ESF e o processo Educacional do Município de Blumenau.

Foi organizado um quadro-resumo para visualização geral da pesquisa, conforme colocado abaixo. Os excertos analisados estão destacados em itálico para melhor visualização e diferenciação estrutural do texto.

Quadro 01- Síntese da Pesquisa

Pergunta da pesquisa	Qual concepção de educação dos professores, pais, e alunos que viveram a experiência da escola organizada por Ciclos de Blumenau?
Objetivo geral	Compreender a concepção de educação na experiência de uma Escola Sem Fronteiras da Rede Municipal de Blumenau.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as rotinas escolares da escola pesquisada durante o período em que trabalhou na proposta Escola Sem Fronteiras. - Evidenciar a relação escola e comunidade no período pesquisado. - Explicitar a noção de educação a partir das falas dos professores, pais e alunos que participaram da experiência da Escola pesquisada.
Instrumentos para geração de dados	Documentos da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau e da unidade escolar pesquisada. 15 entrevistas semiestruturadas (12 perguntas iniciais)
Participantes da pesquisa	Cinco professoras (P), cinco pais (identificados com a letra (R) e cinco alunos (A). Os quinze vivenciaram a implantação e o desenvolvimento da escola organizada por Ciclos de Blumenau - SC.

ENTREVISTADOS			
PARTICIPANTES DA PESQUISA	PROFISSÃO	IDADE	ESCOLARIDADE
A1	Auxiliar de Informática	25	EM
A2	Representante Comercial	25	Graduação Incompleta
A3	Auxiliar Administrativo	25	Graduação Incompleta
A4	Revisor de Qualidade	26	EM Incompleto
A5	Produção Mecânica	26	Curso Técnico
R1	Serviços Gerais	48	EF
R2	Frezador Mecânico	47	EM Incompleto
R3	Professor	47	Pós-Graduação
R4	Do lar/aposentada	67	EF Incompleto
R5	Professor	51	Cursa Graduação
P 1,2,3,4 e 5	Professores	Entre os 40 e 47	Todos Pós-Graduados
CATEGORIAS DE ANÁLISE		TEMAS	
Concepção de Educação da experiência		<ul style="list-style-type: none"> - Lembranças dos Ciclos - Concepção de educação na escola por Ciclos - Avaliação trimestral e descritiva - Aprendizagem na escola por Ciclos 	
Rotina escolar		<ul style="list-style-type: none"> - Organização dos Ciclos - Reorganizações de turmas - Tarefa a distância 	
Relação escola-comunidade		<ul style="list-style-type: none"> - Conselho de classe participativo - Participação da comunidade nos movimentos Escolares - Interação professores, pais, direção e funcionários 	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

1.3 GARIMPAGEM DE PESQUISAS

Para conhecer o que discutem outras pesquisas que abordam o tema em estudo, que se refere a escolas organizadas por Ciclos realizou-se um levantamento, compreendido como ação de garimpar com teses, dissertações e artigos entre os anos de 2003 e 2013, com as palavras-chave: “Escola por ciclo”; “sentido de educação”; e “relação escola-comunidade” em vários sites acadêmicos de bibliotecas e cadastros nacionais.

No site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na busca cruzando as palavras “Escola por ciclo” e “sentido da educação”, noventa e cinco teses e dissertações foram encontradas e destas dez incluem sentidos e organizações nas escolas por ciclos de formação. Depois de ler seus resumos observou-se que estes trabalhos acadêmicos pesquisam a avaliação como objeto central, diferenciando-se desta dissertação que tem como objetivo analisar uma experiência de escola por Ciclos de formação.

Quando cruzadas as palavras “relação escola-comunidade” e “sentido de educação”, duzentas e doze teses e dissertações apareceram e destas a maioria se refere à relação escola comunidade, política e gestão, sentidos e expectativas das famílias em relação à comunidade, concepções e projetos pedagógicos. Diante dos temas podemos observar que diferem totalmente do tema desta dissertação.

Ao cruzar “Escola por ciclo”; “sentido de educação”; e “relação escola-comunidade”, obtiveram-se nove trabalhos como resultado da consulta, porém nenhum tem como objetivo de estudo uma escola por Ciclos e análise de uma experiência.

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Programa de Pós-graduação em Educação, existe um Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Práticas Educativas o qual conta com apoio da Capes e CNPq. Este grupo disponibiliza um levantamento bibliográfico dos Ciclos de Aprendizagens no Brasil, com artigos, teses e dissertações em categorias temáticas referentes à implementação da política de Ciclos de Aprendizagem com diferentes abordagens. Entre as abordagens pesquisadas por aquele grupo constam: a opinião de professores sobre os Ciclos de Aprendizagem, Fundamentos teóricos dos Ciclos de Aprendizagem, Processo de ensino-aprendizagem nos Ciclos de Aprendizagem, Avaliação da aprendizagem na escola em Ciclos de Aprendizagem, Fundamentos Psicológicos dos Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Aprendizagem e questões curriculares, Organização do trabalho pedagógico na escola em Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Aprendizagem e formação continuada de professores, Ciclos de Aprendizagem e educação inclusiva, Ciclos de Aprendizagem e gestão escolar, Concepção e formulação de políticas de ciclos.

O grupo pesquisou as seguintes redes de ensino: Curitiba – PR, Recife – PE, Vitória da Conquista – BA, Cidade do interior paulista – SP, Pesqueira – PE, Ponta Grossa – PR, as quais somam quarenta e dois trabalhos publicados. Destes, vinte e um estão em categorias de teses e dissertações, as quais apresentam vasto conteúdo e discussões quanto à implementação da escola por ciclos nas comunidades. Nenhum dos trabalhos citados pelo grupo estudou a experiência de uma escola especificamente.

No Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica. Online) - SCIELO há diversos artigos os quais também estão disponíveis no grupo de pesquisa de Ciclos de Aprendizagem no Brasil. No entanto discutem as problemáticas próximas às dissertações, por isso escolheu-se não abordá-los.

No site da Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB foram encontradas cinco dissertações que abordavam temas relacionados à Escola Sem Fronteiras, aos eixos norteadores, à organização e estrutura da proposta. A partir dos Resumos das Dissertações foram retirados os objetivos e a fonte de dados. Os cinco pesquisadores citados se debruçaram sob o tema da proposta ESF desde 2002. Suas pesquisas estão ordenadas pelas datas das defesas públicas:

Adriana Corrêa (2002), **O currículo na EBM Felipe Schmidt: Um olhar a partir da epistemologia social de Thomas Popkewitz**. Essa pesquisa buscou através da epistemologia Social de Thomas Popkewitz analisar as relações que envolveram poder, conhecimento, progresso, mudança, que circularam e se manifestaram no currículo da Rede Municipal de Blumenau. Para geração de dados foram feitas entrevistas, análise de documentos oficiais, correspondências e histórias de vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Marcia Regina Selpa de Andrade (2002), **A organização do trabalho Escolar: Os tempos e os Espaços de Formação humana**, buscou identificar os determinantes da organização por Ciclos de Formação, trazendo as concepções que a fundamentam. Para geração de dados diz ter feito leituras de diferentes propostas implantadas por Ciclos, análise de documentos e críticas que circulavam em diferentes espaços, observação e registro das narrativas dos educadores/as nos encontros contemplados pela organização escolar por Ciclos de Formação; experiências concretas e procura de elementos da proposta vivenciada na época. Foram visitadas, segundo ela, quatro escolas, depois optou-se por uma delas para ampliação e acompanhamento dos estudos e reuniões.

Ageu Adelino de Souza (2004), **A pesquisa dos professores do Ensino Fundamental e a política de tempo de Estudo e Pesquisa da Semed**. Sua pesquisa teve como objetivo compreender o lugar da pesquisa na formação e na atividade dos professores do ensino

fundamental da Semed. Os dados foram obtidos através de entrevistas, histórias de vida, observação e questionários.

Carin Carvalho (2006), **O currículo na voz dos professores: Um estudo de caso à luz da Epistemologia Social** objetivou compreender os principais significados do currículo para um grupo de professores de uma escola pública do município de Blumenau, SC, na perspectiva da epistemologia social de Thomas Popkewitz. Essa pesquisa fez um estudo de caso que utilizou como instrumentos a observação do cotidiano, documentos e entrevista semi-estruturada.

Gilmar Barg (2012), **O currículo da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC de 1997-2004: Uma abordagem baseada nos estudos pós-coloniais em Educação**. A pesquisa de Barg buscou compreender como aspectos interculturais estiveram presentes na proposta curricular da ESF. Para geração de dados utilizou-se de análise documental e entrevista grupal.

Nas pesquisas abordadas do PPGE observa-se que o foco principal foi o currículo, com exceção de Andrade (2004). Por esse motivo as pesquisas do programa se aproximam deste trabalho por estudar o mesmo tempo histórico e proposta educacional ESF de Blumenau e se afastam porque nenhuma delas pesquisou uma experiência contada por pais, professores e alunos.

O levantamento dos trabalhos ligados ao tema *Ciclos* possibilitou a ampliação de olhares nas diversas leituras, próximas ou distantes desta pesquisa. Possibilitou também observar que o tema pesquisado tem relevância no sentido de discutir a experiência pedagógica de uma escola com características particulares.

A análise de conteúdos dos dados gerados nas entrevistas ocorreu a partir do aporte teórico e dos quatro capítulos trabalhados anteriormente às análises. Para representar as Considerações Finais nesse primeiro capítulo recorri a uma frase que está no PPP de 1996 que se coloca oportunamente “*Não se pode concluir o que está em constante construção*”.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA ESCOLA E DA ESCOLA ORGANIZADA POR CICLOS

“Para dar origem a uma escola com uma nova lógica de funcionamento, há de se considerar a mudança que será promovida na cultura escolar e entender que, talvez de fato, a maneira como os ciclos estão concebidos seja uma transição, uma etapa intermediária, para a construção dessa outra escola que ainda está por vir”.

(FERNANDES, 2009, p.96).

Este capítulo objetiva trabalhar aspectos históricos e conceituais da escola como instituição criada a partir de objetivos e intencionalidades específicos. Enseja-se também apresentar o percurso histórico e conceitual da escola organizada por Ciclos. Verifica-se, pela análise da escola seriada e da escola organizada por Ciclos, que se trata de dois modelos de escola que estiveram e estão sujeitas a avanços e retrocessos, como toda criação humana. O capítulo estrutura-se em dois momentos: o primeiro momento trabalha a escola nos aspectos históricos e conceituais em geral e o segundo momento trará características da escola organizada por Ciclos, aspectos históricos e conceituais dessa proposta, bem como uma breve discussão sobre as propostas de organização por Ciclos já desenvolvidas no Brasil. Com isso se pode localizar o processo de implantação da escola organizada por ciclos em Blumenau, Santa Catarina.

2.1 FUNÇÃO POLÍTICA E ECONÔMICA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR⁵

A escola é uma das instituições que se faz presente na vida de todos nós, todos os dias. Está tão naturalizada em nosso cotidiano que não paramos para pensar sobre sua função e permanência na sociedade. É primordial, ao falar de escola, dizer que ela não é natural ao ser humano e que nem sempre existiu e quando surgiu não foi da mesma forma como se encontra hoje.

A escola se desenvolveu como instituição universalizada nas sociedades europeia dos séculos XVIII e XIX como mecanismo de poder sobre o corpo, para educá-lo para o trabalho na indústria e nos serviços da vida urbana.. Como nos mostra Gallo (2003), o sistema público

⁵ Parte de um texto apresentado em 2013 no VIII Congresso Internacional de Educação da UNISINOS e III Congresso Internacional de Avaliação.

de ensino, tal como o conhecemos, é uma invenção recente, fruto das revoluções burguesas. Essa invenção social, cheia de intenções, ações e forças foi historicamente construída e (rea)firmada ao longo de anos. Varela (1992) mostra a dimensão política e econômica da escola na história. Para ela, ocorreu um processo de naturalização da escola em nossa sociedade, apagando-se a função política e econômica, produziu-se a crença de que, *se a escola sempre existiu, é natural que continue existindo*. A autora localiza cinco condições para a existência da escola:

Limitar-nos-emos pois simplesmente a esboçar as condições sociais de aparecimento de uma série de instâncias no nosso entender fundamentais que, ao se amalgamar em princípios deste século, permitiram o aparecimento da chamada escola nacional:

1. a definição de um estatuto da infância.
2. a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças.
3. o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos.
4. a destruição de outros modos de educação.
5. a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis. (VARELA, 1992, p. 69).

Para Sibilía (2012, p. 32) o século XVII assinala o ponto de partida das novas concepções em torno da criança e de sua educação.

[...] o teólogo e pedagogo morávio João Amós Comenius, que viveu no século XVII reconhecido como o “pai” da educação moderna, autor da *Didáctica Magna*, atribuiu à família a missão de educar no âmbito privado, enquanto a escola se ocuparia de idêntica função no âmbito coletivo, mais amplo e público, porém sempre encerrado entre quatro paredes.

Suplantando e destituindo outras formas de educar, segundo Varela (1992) e Sibilía (2012) a escola e o Estado trazem para si a responsabilidade da *verdadeira educação*. Dessa forma, começa-se a pensar uma educação para todos, na qual todos aprendiam a mesma coisa, ao mesmo tempo e da mesma forma. Primeiro, como ampliação dos conhecimentos religiosos e da moral cristã, depois como disciplinamento dos corpos para as fábricas. Assim essa organização tinha como modelo a disciplina.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (FOUCAULT, 1987, p. 164).

Com o foco voltado sobre o corpo da criança, seu adestramento e adequação aos regimes de produção econômica, a educação escolar investe fortemente na disciplina como dispositivo de poder Foucault. Com isso,

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuem essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (FOUCAULT, 1987, p. 164).

A escola é uma instituição que, ao longo dos anos, afirma-se como social e essencial para a organização econômica, política e cultural da sociedade. Isso não impede outras possibilidades de organização, porém hoje o que se tem construído é a necessidade e a crença de que é impossível viver sem ela. A escola se organiza tornando-se essência, objetivando o tempo, espaço e os conteúdos que a mantêm em funcionamento. Essa maquinaria fabrica as subjetividades daqueles que dela participam. Os participantes são muitos, todos aqueles em idade escolar que são obrigados a participar, em um Estado democrático.

Atualmente o panorama da escola está em *mutação*. Ela surgiu para disciplinar o corpo e a mente, formando a *alma* do homem ocidental moderno. Tal processo investiu no comportamento, na disciplina, na moral, na verdade e na culpa. Com as mudanças no cotidiano social, novas formas de produção econômica e novas tecnologias de interação e funcionamento da sociedade, a escola, pautada apenas nas tecnologias disciplinares, dá sinais de desatualização. Com isso, diversos são os discursos para a melhoria da educação e também da escola. Segundo Sibilia (2012) a escola tradicional, enquanto produtora de corpos e subjetividades que irradiavam a autoridade dessa instituição, está em crise, necessitando reinventar-se.

Também para Paulo Freire, que percebe a profunda imbricação entre educação escolar e sociedade, a escola tradicional necessita ser repensada como local humano de educação.

Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola está sendo historicamente. A compreensão do seu estar sendo, porém, não pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela – a sociedade mesma na qual se acha. A educação formal que é vivida na escola é um subsistema do sistema maior. As relações entre eles – subsistema e sistema maior – não são contudo mecânicas. Se não se pode pedir à escola, o que vale dizer, à educação

formal, que se torne alavanca de transformações sociais, não se pense, por outro lado, que ela seja um puro reflexo do sistema que engendra. Daí a afirmação com que começo esta breve introdução: enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Daí também que não seja a escola a que se encontre em crise, como astuta ou ingenuamente se insiste em apregoar. Fala-se da crise da escola como se ela existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, vem se constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que e contra que [...]. (FREIRE, 1998, p.5).

2.2 HISTÓRICO DA CONCEITUAÇÃO DA ESCOLA

O estudo histórico da Escola visa compreender uma instituição relativamente jovem. Dos Colégios, mantidos pelas ordens religiosas, até o da escola pública, em seu formato moderno, a escola não esteve isenta dos processos econômicos atuantes na sociedade.

Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criaram a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas). Os filósofos e os soberanos iluminados não tiram nenhuma novidade do próprio cérebro, são apenas interpretes e os executores dessa realidade que está mudando. (MANACORDA, 1992, p.249).

A partir do Iluminismo, no século XVIII, os filósofos como d’Lambert Diderot (1713-1784) iniciam um processo de popularização da educação valorizando os conhecimentos populares para Instrução formal. Diderot, em certo momento afirmou: “Podem-se apostar 10000 contra 1: o gênio, os talentos e a virtude sairão de uma cabana mais que de um palácio” (MANACORDA 1992, p. 241).

É possível observar nas palavras de Diderot (1713-1784) um embrião de proposta educacional voltada à instrução do povo. Em contrapartida havia os que defendiam (Cesar Dumarsais – 1676-1756) que a Educação deveria ser como Comenius (1592-1670) a descreveu e que iniciasse pela Bíblia. Ainda, o filósofo Rousseau pensava a Educação com o foco no sujeito, referindo-se à criança como “ser perfeito em si” e estabelecia relação entre Educação e Sociedade. Nestes conflitos de ideias educacionais, existia o embate entre Estado e Igreja. Assim como a indecisão em educar trabalhadores temendo que estes poderiam afastar-se de tarefas mais necessárias e humildes. Desta forma ocorriam tensões sobre a continuidade da Educação na tutela da Igreja ou sua transferência para a responsabilidade do Estado. Por vários anos, neste século, houve essa discussão. Contudo, faltava consenso neste

que se configurava um problema para a época. Faltava posicionamento consistente que realmente transferisse a Educação para novas mãos.

Várias reformas, projetos e escolas foram elaborados na tentativa de mudanças. Entretanto, foi a Revolução Industrial, especialmente na Inglaterra, que possibilitou a mudança nos modos de produção, processos de trabalho e de vida, possibilitando também que a escola tomasse novo fôlego. Assim como a Revolução Industrial (ordem econômica), O Iluminismo (ordem filosófica) e a Revolução Francesa (ordem política) tiveram suma importância nestas transformações, cada uma a seu modo.

O pensamento filosófico do Iluminismo contribuiu para popularizar os avanços do pensamento científico e para a substituição da teologia pela filosofia. Foi com o emprego sistemático da razão que avançou-se na libertação do conhecimento do controle teológico e consequentemente na formação de uma nova atitude intelectual.

A Revolução Francesa é o marco do fim do regime Feudal (Antigo Regime) e o início do regime capitalista, com a definição de posses pela riqueza e não mais pela origem dos indivíduos. Nasce a ideia de Nação e separa-se a Igreja do Estado, o qual se torna Laico. O conhecimento liberta-se da teologia, tornando-se científico. Esta Revolução caracterizada como de ordem política é marcada principalmente pela queda do clero e ascensão da burguesia. A estrutura política ficou desestabilizada ao passar do sistema monárquico para o sistema democrático e o mundo passou a ser explicado pela Razão.

Na sequência da Revolução Industrial (séc. XVIII) profundas mudanças ocorrem nas relações sociais do trabalho. Os campos são cercados, há o êxodo para as cidades, a produção deixa de ser artesanal e se transforma em manufatura.

Os capitalistas burgueses se apropriam das terras, dos meios de produção, da matéria prima, das tecnologias da época e do conhecimento do processo de produção. O trabalhador passa a ser apenas um executor de funções. Constitui-se, nesse processo, o proletariado e o papel histórico que desempenharia na luta por melhores condições de vida. Com as revoluções e transformações que ocorriam, também aparece a necessidade de organizar formalmente a instrução universal a qual acompanha o surgimento da ciência e da indústria moderna. A Instrução passa a ser um problema político (MARTINS, 1986). Nas palavras de Boto (2003), a instrução no Iluminismo era o conceito operatório que serviria para o “conserto da civilização que se queria construir”. Acreditava-se que a instrução melhoraria o indivíduo que se instrui.

O desenvolvimento histórico também se dará em torno da escola pública, a qual tem raiz na instrução pública da Revolução Francesa. O filósofo Marie Jean Antoine Nicolas

Caricat, mais conhecido como Condorcet, considerado como *último filósofo iluminista da França* deixou sua contribuição ao elaborar o *Rapport et projet de decret sur l'organisation générale de l'instruction public*, submetido à Assembleia Nacional Francesa em 21 de abril de 1792 (CONDORCET, 2010).

Seu projeto elaborado de Educação Pública estabelecia a responsabilidade e dever do Estado em oferecer instrução pública para além da questão educacional, mas também política. Sua finalidade foi contribuir para o desenvolvimento da igualdade das faculdades do homem. Neste sentido, anular a desigualdade que levava à dependência (CONDORCET, 2008).

Três princípios deveriam governar o sistema da instrução pública, segundo Condorcet: o acesso universal, a gratuidade e a independência. Isso significava, conforme ele, que cada cidadão conhecesse seus direitos e deveres sem ser obrigado a recorrer ao arbítrio de nenhum outro (CONDORCET, 2008).

Antes do projeto do Rapport de Condorcet, a instrução era prerrogativa da minoria ligada a ordens religiosas, enquanto que a maioria permanecia analfabeta. Condorcet, já no século XVIII, quando discute a educação como papel do Estado, menciona a relação dos pais com a escola, o método de ensinar, a situação dos professores, seleção e salários (pagos pelo tesouro público), bem como a aposentadoria dos professores. O filósofo preocupava-se com a formação de todos os cidadãos e tinha como finalidade nacional,

Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover as suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e exercer seus direitos, de entender e executar seus deveres;

Assegurar a cada um a oportunidade de aperfeiçoar seu engenho, de tornar-se capaz para as funções sociais as quais tem o direito de ser convocado, de desenvolver toda a extensão dos talentos que recebeu da natureza para estabelecer igualdade de fato entre os cidadãos e tornar por real a igualdade política reconhecida por lei. (CONDORCET, 2010, p.22).

O objetivo geral do Rapport seria o de:

Dirigir o ensino de maneira que a perfeição das artes aumente a felicidade da maioria dos cidadãos e a comodidade daquele que as cultivam, que um grande número de homens se tornem capazes de bem desempenhar as funções necessárias à sociedade, e que o progresso crescente das luzes abra uma fonte inesgotável de recursos para as nossas necessidades, de meios para a felicidade individual e de propriedade comum. (CONDORCET, 2010, p.22).

Crete no progresso do homem rumo à igualdade de classes e nações, Condorcet afirmava a instrução como responsabilidade do Estado e, como já citado anteriormente, surge o Iluminismo, como expressão política, a Revolução Francesa, provocando profundas

mudanças históricas, sociais e educacionais. A educação passa a ser vista como fator importante, passando, assim, a responsabilidade da Igreja para o Estado Burguês. Foi nesta Revolução que os princípios conceituais de escola pública, laica e gratuita foram pensados pela primeira vez, e no relatório apresentado por Condorcet esta possibilidade se materializa.

No início, a formalização da escola funcionava de forma mais abrangente tanto nas aprendizagens como nos tempos dos alunos; os fazeres pedagógicos priorizavam características meritocráticas e não eram regulamentadas através de tempo. A escola foi diferente de como a conhecemos atualmente. Esta foi inventada nos últimos séculos, com intencionalidades bem organizadas e objetivas. Como nos mostra Gallo (2003), o sistema público de ensino é fruto das revoluções burguesas. Essa invenção social, cheia de intenções, ações e forças foi historicamente construída e (rea)firmada ao longo de anos.

Para Vasconcellos (2007, p.92), a escola anterior ao séc. XVIII é bastante complexa: “Até o século XVIII, não havia ainda sistemas nacionais de educação, escola de massa; as práticas eram múltiplas; algumas levavam centenas de anos para se consolidarem, outras simplesmente desapareceram”. Outro fator importante, para o autor, são os termos que apareceram entre os séculos XV e XVI, tais como classe, curso, exame, série, etc; nós os utilizamos atualmente para descrever nossa escola seriada e segmentada, separando alunos por idades, séries, disciplinas, sem contextualizar tais conceitos nos sentidos que tinham naquele momento histórico.

2.3 INICIATIVAS DE NÃO-REPROVAÇÃO NA ESCOLA BRASILEIRA

Na história das organizações escolares no Brasil até 1890, as escolas trabalhavam com estrutura não seriada. Deve-se fazer, no entanto, uma ressalva para um dos estabelecimentos educacionais da época, pois a seriação e a promoção de uma série para outra já existiam no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, em 1837. As demais escolas tinham geralmente um grupo misto e os professores trabalhavam com os diferentes níveis e idades. As escolas funcionavam na casa do professor, na igreja ou em fazendas.

O sistema escolar seriado, adotado depois da Proclamação da República, tinha como objetivo padronizar e uniformizar o ensino que seguia tendências internacionais consideradas adequadas para organizar a Educação Pública Brasileira. Esta educação, com o passar do tempo, apresentou problemas com as altas taxas de reprovação e evasão escolar. Almeida Júnior (1957), mapeia tentativas nacionais e internacionais na década de cinquenta em dar

fluidez ao ensino promovendo não só o fluxo na escola como também a preocupação que houvesse aprendizagem de todos os alunos como nos exemplos dos Estados Unidos e Inglaterra.

Organismos internacionais sugeriram aos países latinos, segundo Almeida Júnior (1957), que observassem o exemplo da Grã-Bretanha e União Sul-Africana que tinham abolido as reprovações no curso primário (exceto casos especiais) recomendando ao Brasil que fizesse promoções baseadas na idade cronológica dos alunos.

Diz Almeida Júnior (1957) que iniciou o entendimento do mecanismo da promoção automática em visita aos Estados Unidos (1946). Conta ter perguntado a um diretor em Michigan qual era a taxa de repetência no fim do ano em sua escola. Este respondeu: “Reprovações?”, disse ele - “Por que reprovar? Se o aluno não está gostando de uma disciplina, convidamo-lo a que escolha outra, do seu agrado. Se determinado assunto lhe parece difícil, explicamo-lo de novo, até que ele entenda [...]” (ALMEIDA JUNIOR, 1957, p.10).

O autor (1957, p.10) lembra em seu texto a experiência da Inglaterra que, assim como outros países, tentava construir maneiras de melhorar a Educação optando por um trabalho mais lento na mudança de estrutura da escola e na consideração da “[...] necessidade das crianças, ajustando o ritmo e a complexidade do ensino nas matérias ao aluno médio e ao aluno mais atrasado”. Encerra seus apontamentos propondo alternativas quanto à problemática inicial da reprovação, a obrigatoriedade escolar e a formação dos professores, bem como a revisão do conceito de educação primária que, segundo ele, exerce função “seletiva” para as demais etapas escolares.

2.3.1 Experiências educacionais sem reprovações

As escolas brasileiras viveram outras experiências educacionais sem reprovações. O Brasil, a exemplo de outros países, tentou, através de Políticas Públicas, resolver problemas de reprovação e evasão escolar, estes que parecem ter surgido junto com a classificação e seriação. Cita-se como um exemplo o estado de São Paulo (1959-1962) onde alguns administradores escolares viram na promoção automática uma maneira de promover no final de cada ano o aluno para a série seguinte. Isso poderia resolver os inconvenientes das reprovações.

O quadro 02, organizado por Mainardes (2009), facilita uma visualização das iniciativas no Brasil para enfrentar o problema da reprovação e da evasão escolar. O quadro organiza as experiências de acordo com o período, o programa abordado e o estado brasileiro que o desenvolveu, segundo o conceito de “não retenção” ou “não reprovação” no Brasil.

Quadro 02 – Experiências de políticas de “não retenção” ou “não reprovação” no Brasil (1958-1984)

PERÍODO	PROGRAMA	LOCALIZAÇÃO
1958-?	Reforma da educação primária	Estado do Rio Grande do Sul
1959-62	Promoção por rendimento efetivo	Grupo Escolar Experimental – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Final dos anos de 1960-1963	Organização do Ensino primário em fases e etapas	Distrito Federal
1968-?	Organização em níveis	Estado de Pernambuco
1969-71	Organização em níveis	Estado de São Paulo – Rede Estadual
1970-84	Sistema de Avanços Progressivos	Estado de Santa Catarina- Rede Estadual
1979-84	Bloco Único	Estado do Rio de Janeiro

Fonte: Jefferson Mainardes (2009, p.34).

O quadro acima demonstra organizações escolares em alguns Estados brasileiros que tentavam administrar problemas de reprovações escolares e desperdício do dinheiro público, aumentar o número de vagas no ensino primário, estabelecer um novo padrão escolar menos excludente e, por consequência, dar maior fluidez a todo o sistema escolar com reformas, promoções, blocos e níveis escolares. Segundo Mainardes (2009, p. 34) “de 1958 a 1984, várias experiências de não retenção foram desenvolvidas no Brasil” e registra como pioneiro o Estado do Rio Grande do Sul (1958), amparado por discussões sociais, econômicas e políticas que aconteciam no momento em que reformulou sua Educação Básica Primária e implementou a flexibilização no ensino; seguidos pelos Estados de São Paulo (1959-1962), Distrito Federal (1963), Pernambuco (1968), Santa Catarina e Rio de Janeiro (1970-1984) conforme a abordagem do quadro 3.

A forma como as experiências aconteceram em cada região do País foi diferenciada e fez parte da construção histórica e das condições de produção de cada comunidade educativa. É importante entendermos tais experiências como fruto da construção histórica de educadores e administrações comprometidas com a escola pública e com

a defesa do acesso da população à escola e de qualidade. (FERNANDES, 2009, p.26).

Para Fernandes (2009), as tentativas de acesso à escola pública encontram-se no princípio de Condorcet do século XVIII que atualmente tem a escola por Ciclos uma possibilidade de ensino público de qualidade com fins não só pedagógicos como também políticos.

As justificativas para a implantação dos Ciclos visam, conforme ela, ao processo contínuo das aprendizagens bem como seu processo de avaliação e Mainardes (2009) explica que cada tentativa educacional esteve relacionada às possibilidades, condições e problemas de cada região.

2.4 O CICLO NO BRASIL

Na educação brasileira, segundo textos das reformas educativas brasileiras, o termo “Ciclo” foi usado primeiramente na Reforma Francisco Campos (década de 1930) e posteriormente na Reforma Capanema (década de 1940), na era Vargas. Nestas reformas o termo estava ligado ao ensino secundário.

Embora alguns anos antes existissem debates acerca de possibilidades e necessidades de outro modelo escolar sem a existência da reprovação, a seriação se consolidou na maioria dos Estados Brasileiros. No pensamento do novo Regime Republicano (1889) era preciso que a educação brasileira estivesse “conectada” com os valores do mundo moderno. O regime seriado inspirou-se no modelo fabril do novo mundo conforme visto no início deste capítulo na invenção da escola.

Na contramão desse pensamento e com sentido de educação como prática e possibilidade de liberdade, Paulo Reglus Neves Freire, Paulo Freire como é mais conhecido mundialmente, abordou em sua literatura a educação como possibilidade transformadora da realidade. Ele que em 1963 foi convidado pelo então presidente da República João Goulart para repensar a alfabetização praticada no país foi preso e acusado de comunista no golpe militar. Exilado por dezesseis anos, retornou ao Brasil e foi secretário de Educação (1989-1991) da prefeitura de São Paulo na gestão de Luiza Erundina.

Andrade (2002, p.16) refere-se ao secretariado de Freire como idealizador de um projeto que foi capaz de transformar a escola de alma e neste caminho ter uma escola geradora de alegria no processo de ensinar e também do aprender. Segundo Andrade (2002) a

compreensão deturpada deste projeto levou a críticas semelhantes às que haviam sido feitas no regime militar (1964-1988).

Após o afastamento de Freire, outra secretária assumiu a educação em São Paulo, colocando em prática a estrutura escolar em Ciclos. Este ato deu continuidade ao pensamento de Freire e ao objetivo de superação da seriação existente nas escolas.

Nos anos noventa, a exemplo do que aconteceu em 1956, a UNESCO convocou nosso país a participar de uma Conferência Mundial em Jomtien, na Tailândia por estar entre os nove países com maior número de reprovações e evasões escolares. A partir desse novo encontro, o Brasil assinou compromisso de melhorar esses números e por consequência elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e, entre outras medidas, o Ministério de Educação e Cultura propôs a divisão do Ensino fundamental em Ciclos considerando como eficaz no combate à repetência e na melhoria da aprendizagem.

Depois de 1990 diferentes modalidades e nomenclaturas de Ciclos foram implantadas nas redes municipais e estaduais de ensino, garantidas agora pela nova LDBN 9394/96 (BRASIL, 2013).

O artigo 23 LDBN, Lei 9394/96, determina que:

A educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 2013, p. *site*).

É possível perceber que mesmo como determinação legal, o trabalho com outras formas de organização escolar, que não sejam as séries, são vistas ainda com estranhamento e desconfiança. Tomaz Tadeu da Silva, ao fazer a apresentação do livro *Rituais na Escola* (1991), lembra a importância de olharmos a escola e seus rituais com olhar crítico na forma e funcionamento na sociedade capitalista atual. Ele alerta para a importância de olharmos a escola e sua *maneira de operar*, geralmente ignorada nas questões relacionadas ao transcendente, o sagrado, o religioso, a alegria, a dor... e não só para o mecanismo frio de funcionamento escolar. Admitir que existem outras maneiras de organização escolar e legalizá-las é um passo importante para ampliação de olhares como sugere Tomaz Tadeu.

Estados e municípios têm procurado diferentes caminhos, na busca de uma escola com mais eficiência e humanidade e alguns acreditam que a organização escolar por Ciclos seja a escola procurada. Para Mainardes (2009, p. 51):

O conceito de escolas em ciclos é amplo, abrangente e tem sido interpretado e recontextualizado no Brasil de formas diferenciadas. Um ponto comum do conceito de escolas em ciclos é a alternativa de romper com a lógica da escola seriada e com o emprego da reprovação anual. Essas rupturas podem ser radicais ou parciais, configurando políticas de ciclos mais complexas ou mais simples.

Por ser o conceito de Ciclos amplo, é muito difícil padronizá-lo e defini-lo com unicidade. Diferentes nomenclaturas podem ser encontradas para identificar organizações escolares por Ciclos no Brasil, em algumas redes estaduais de ensino, conforme Mainardes (2009) Ciclos de Aprendizagem (Ponta Grossa), Ciclos de Formação Humana (Porto Alegre e Belo Horizonte), Ciclo Inicial do Ensino Fundamental (Rio Branco), Ciclo Inicial de Alfabetização e Ciclo Complementar de Alfabetização (Estado de Minas Gerais e algumas redes municipais no mesmo Estado), Ciclos de Ensino Fundamental (Niterói-Rio de Janeiro), Ciclo Básico (rede Estadual do Amazonas), Ciclo Básico de Alfabetização (rede Estadual do Paraná- anos iniciais) e Organização em Ciclos (Ribeirão Preto-São Paulo). Destas realidades, apenas as de Rio Branco e Amazonas, voltaram à forma seriada de organização escolar.

Além das experiências apresentadas por Mainardes, o município de Criciúma, desde 2003 trabalha com organização por ciclos. Entre diferenças e semelhanças as propostas de Ciclos podem sofrer modificações no percurso, as quais são ajustadas às realidades locais, a partir de avaliações, dificuldades ou mudanças de governo.

Próximas às Políticas Públicas dos Ciclos, às vezes colaborando com elas, às vezes as desvirtuando, aparecem também propostas emancipatórias ligadas à Gestão Democrática, à eleição dos gestores escolares, aos Conselhos Escolares, ao Orçamento Participativo e à participação dos professores no processo de construção de propostas pedagógicas, bem como a possibilidade de melhorias nas condições de trabalho.

As propostas das escolas organizadas por Ciclos fundamentam-se em princípios de inclusão, democratização, igualdade e cidadania. Os Ciclos tem se apresentado como possibilidade de inovação e criação administrativamente progressista (MAINARDES, 2007, p.100).

Como em qualquer Política Educacional, os ciclos apresentam contradições e dificuldades tanto nas suas implantações, quanto no efetivo trabalho pedagógico.

Geralmente, quando são buscadas alternativas dentro das escolas, o intuito é de acertar, contudo lá convivem pessoas com diferentes idades e intencionalidades e os objetivos podem não ser os mesmos. Entre erros e acertos, gestores, professores, alunos e comunidade projetam desejos positivos na escola. Ela é vista como um ambiente que sofre tensões e influências estatais, políticas, partidárias e estruturais, conforme concepções de mundo,

homem e sociedade almejadas nestes contextos. Os Ciclos se apoiam em projetos elaborados em diferentes contextos e realidades diferenciadas. Fernandes (2009) ao aludir à organização da escolaridade em Ciclos refere-se a uma experiência relativamente nova e carente de estudos que analisem o percurso dos projetos pedagógicos das escolas, dos currículos, bem como as relações entre professores, dos professores com os alunos, relação da escola com a comunidade e sociedade em geral. Alguns autores já citados escrevem em suas pesquisas que a proposta dos Ciclos pode impulsionar um processo de revisão de concepções de homem, mundo, sociedade, educação, conhecimento e papel da escola; bem como a reestruturar o currículo e a avaliação de modo que se tornem mais coerentes com a região que se propõe discutir essa organização escolar.

2.4.1 Experiências de Estados e Municípios com escolas organizadas por Ciclos no Brasil a partir da década de 1990

Ao discutir as escolas organizadas por Ciclos, abre-se o diálogo em torno de saberes e viveres específicos de cada região; o olhar volta-se à escola e a problematização que ocorre em torno desta instituição.

Neste voltar-se para a escola, ela torna-se presente, e com sua presença os envolvidos (gestor, professor, aluno, funcionários e comunidade) passam a ocupar lugares possíveis de mudança e transformações. Surge aí o movimento de gente e os questionamentos em torno de concepções que até então não provocavam inquietações.

Conforme Mainardes (2007a, p. 115) “[...] os programas de ciclos que conhecemos hoje estão intrinsecamente relacionados com a busca de soluções para a reprovação e as tentativas de redefinir o papel da escola”.

A educação de modo geral, e as escolas, organizadas ou não por Ciclos, constituíram-se num campo de tensões que podem romper ou perpetuar práticas servis a este ou àquele grupo. Interessante é que a proposta de escola organizada por Ciclos provoca discussão, oportuniza problematizações e um possível avanço a quem se propõem discuti-la. Currículos técnicos, prescritivos e centralizados, avaliações classificatórias, ensino selecionador, escola para alguns, são exemplos de problemas e discussões na coletividade, desafio que pode dar ao professor e demais profissionais a possibilidade de refletir sobre os efeitos da escola, assim como a crítica à sua prática como formador.

Possivelmente, quando o professor e demais integrantes da escola sentirem-se parte de um coletivo que discute maneiras de tornar a escola mais humana terão maior possibilidade de compreensão das políticas de Ciclos. Supõe-se que o envolvimento da comunidade escolar pode ser uma ação facilitadora no processo de constituir uma escola organizada por Ciclos. Conforme já mencionado, os Ciclos na sua natureza possuem diferenças, não só na nomenclatura como em seu modo de organização, no contexto. Essas escolas tem base nos Ciclo de Formação Humana. Compreendê-los é importante para o desenvolvimento dos capítulos posteriores.

Os Ciclos de Formação propõem o rompimento com a lógica da escola seriada, com suas práticas de reprovação. Os Ciclos de Desenvolvimento Humano, infância, pré-adolescência e adolescência, têm nas idades o referencial para sua formação. O Ciclo da infância, dos seis aos oito anos, formam turmas de seis, sete e oito anos. O Ciclo da pré-adolescência, dos nove aos onze anos, forma turmas de nove, dez e onze anos. E por fim o Ciclo da adolescência dos doze aos quatorze anos de idade, forma turmas de doze, treze e quatorze anos Mainardes (2009) refere-se ao Ciclo de Formação como o mais complexo, pois exige a reestruturação profunda do sistema escolar no que se refere a currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores e profissionais da escola, entre outros aspectos que ocorrem dependendo das condições e das possibilidades de implantação em cada localidade.

Experiências com Ciclos de Formação são registradas nos Estados do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre, com a Escola Cidadã e Minas Gerais, em Belo Horizonte, com a Escola Plural. Estes são dois exemplos conhecidos que ao organizarem o trabalho pedagógico em Ciclos de Desenvolvimento Humano, colocaram para discussão coletiva as diferentes rotinas escolares e assim saíram da naturalidade tradicional. Em Porto Alegre, a Escola Cidadã trabalha a partir de complexos temáticos, os quais são elaborados a partir de pesquisa socioantropológica na comunidade, sabendo que as diferenças são os vetores para o planejamento de cada Escola, comunidade e região (KRUG, 2001).

A avaliação na Escola Cidadã ocorre de três formas: Progressão Simples (PS), na qual o aluno prosseguirá normalmente, Progressão com Plano Didático de Apoio (PPDA) em que o aluno prosseguirá com acompanhamento didático-pedagógico e a Progressão Sujeita a avaliação Especializada (PSAE). Nesta última, o aluno terá acompanhamento individualizado que observe suas características especiais. Em todas as progressões, a avaliação se dá de modo único, aluno a aluno (KRUG, 2001).

A Escola Plural optou por trabalhar com projetos e atividades significativas para cada Ciclo: as avaliações fazem parte de um processo contínuo e investigativo que observa a participação, a interação, a compreensão e construção do conhecimento de cada aluno, além do desempenho nas várias áreas do conhecimento. Os registros destas duas experiências dos Ciclos de Formação exemplificam a coparticipação dos alunos no processo de avaliação e aprendizagem (MAINARDES, 2009), bem como as características e diferenças de cada organização.

Os Ciclos de Formação baseiam-se em particularidades específicas de vida. Nas escolas organizadas por Ciclos são consideradas na interação com seus pares e na formação das turmas. Sabe-se que os tempos de vida ocorrem conforme o ritmo de cada um, por tratar-se de um processo individual. Contudo, a aproximação das idades dá ao grupo formas, características e especificidades quanto às temporalidades. Os Ciclos de Formação Humana estão ligados às temporalidades humanas, diz Lima (2002, p. 8), não como inovação ou descoberta de soluções para reprovações, tampouco ao encontro do sucesso garantido, diz, tratar-se de outra postura pedagógica:

Ciclo de formação não é uma novidade pedagógica. É equivocada a noção de que ciclo signifique simplesmente uma nova proposta pedagógica, pois é, na verdade, uma proposta de estruturação da escola, que envolve, de maneira fundamental, a gestão: o gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, da coletividade que se reúne em torno do espaço escolar e, finalmente, da socialização do conhecimento.

Lima (2002, p.8-9) cita os Ciclos de Formação Humana como algo diferente de um modismo que venha solucionar ou amenizar as reprovações. Os Ciclos implicam em especificidades e conceitos que carregam em si o direito humano do acesso ao aprender, ao conhecimento, às artes, às culturas e às tecnologias.

Para Arroyo (1999, p.158) os Ciclos de Formação são procuras, descobertas e construções que segundo ele não são nada fáceis.

Ciclo não é um amontoado de conglomerado de séries, nem uma simples receita para facilitar o fluxo escolar, acabar com a reprovação e a retenção, não é uma sequência de ritmos de aprendizagem. É mais do que isso. É uma procura, nada fácil de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade dos seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta. Pensamos em Ciclos de Formação ou de Desenvolvimento Humano.

Os Ciclos da infância, pré-adolescência e adolescência são eixos identitários dos Ciclos de Desenvolvimento Humano, conforme as idades. Elas são estruturantes características de cada Ciclo e a partir dessa estrutura serão planejados os conhecimentos, tempos e os espaços.

A equipe que atuou na implantação da Escola Organizada por Ciclos em Blumenau, no ano de 1997 tinha como ambição romper com o modelo de escola seriada, com a fragmentação que ela comporta, e implantar outro Programa educacional denominado Escola Sem Fronteira (ESF). O projeto da ESF pautou-se em três eixos: A Gestão Democrática, a Qualidade Social da Educação e o Acesso, Permanência e Sucesso de todos. A estrutura de educação passou a ser responsabilidade da escola, dos educandos, educadores, pais, comunidade e dos políticos administradores dos bens públicos. O novo programa educacional elencou o Projeto Político Pedagógico, os Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, Conselhos de Classes Participativos e os Grupos de Formação Continuada com professores e pais como ações fortalecedoras do propósito de Gestão Democrática participativa.

É isto que a Secretaria Municipal de Educação vem construindo junto a comunidade de Blumenau desde 1997, quando assumiu o seu papel de conduzir um processo educacional que pudesse romper com o estabelecido, não só por ser outro governo, mas por acreditar que precisamos ter outra escola pública. (BACHMANN, 2002, p.9).

A afirmação feita pelo Superintendente de Ensino sinalizou por quais caminhos a Secretaria de Educação direcionou a procura e a intenção de construir “outra escola pública” nos anos de 1996 até 2004. O início deste fato se dá quando uma coligação de partidos de esquerda, denominada Governo Popular, vence as eleições municipais em 1996 e reelege-se em 2000. Assim, assume o município de Blumenau um governo que visualiza a construção da cidadania pela educação e monta sua Secretaria de Educação com servidores de carreira. O primeiro secretário da Educação era professor, sucedido por outra servidora de carreira, assim como os demais membros que compuseram a equipe da Secretaria. Nesse sentido, ambos propuseram mudanças nas concepções e princípios que regiam a proposta educacional no Município. A proposta passou a ser de que a Educação fosse vista como processo contínuo e transformador da realidade, bem como o conhecimento resultado das relações humanas.

Os Ciclos na educação atual são utilizados para designar uma escola com direito e possibilidades de aprendizagens a todos, com vistas ao enfrentamento de limites que outra proposta de Educação pode apresentar e coloca-se como alternativa ao modelo de escola tradicional. Para Fernandes (2009, p. 85):

Está implícito na organização da escolaridade por ciclos o pressuposto de que os percursos traçados por um estudante podem ser mais individualizados, estando tal processo mais comprometido com as possibilidades de aprendizagem dos mesmos e não com as promoções organizadas em séries ou anos letivos.

Nos países como Noruega, Finlândia, Inglaterra, Dinamarca, Escócia e Suécia, alunos progredem na vida escolar em instituições em que práticas de seriação e reprovação não mais existem, mesmo que o termo/denominação “Ciclo” não seja usado. Nesta perspectiva inclusiva, todos os alunos têm acesso e permanecem na escola, as diferenças são vistas como possibilidades de trabalho pedagógico diferenciado individual ou em pequenos grupos, nas salas ou em atendimento especializado (MAINARDES, 2009).

O aprofundamento da proposta educacional Escola sem Fronteiras de Blumenau – SC está no terceiro capítulo que descreve sua existência conforme os documentos produzidos no tempo pesquisado.

3 ESCOLA SEM FRONTEIRAS: A ESCOLA POR CICLOS DE BLUMENAU

*“... Amo tanto as palavras... As inesperadas... As que avidamente a gente espera, espreita até que de repente caem ... Vocábulos amados... Brilham como pedras coloridas, saltam como peixes de prata, são espuma, fio, metal, orvalho...
...Agarro-as no voo, quando vão zumbindo, e capturo-as, limpo-as, aparo-as, preparo-me diante do prato, sinto-as cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetais, oleosas, como frutas, como algas, como ágatas, como azeitonas... E então as revollo, agito-as, bebo-as, sugo-as, trituro-as, adorno-as, liberto-as...”*

Tudo está na palavra... Uma ideia inteira muda porque uma palavra mudou de lugar ou porque outra se sentou como uma rainha dentro de uma frase que não a esperava e que não a obedeceu... Têm sombra, transparência, peso, plumas, pelos, têm tudo o que se lhes foi agregado de tanto vagar pelo rio, de tanto transmigrar de pátria, de tanto ser raízes...”

(Pablo Neruda).

Este terceiro capítulo tem como objetivo caracterizar a Escola Sem Fronteiras de Blumenau e situar, em aspectos gerais, a experiência de uma Unidade Escolar da Rede Municipal de Blumenau. A apresentação da escola está no próximo capítulo e a experiência contada pelos pais, alunos e professores será objeto da análise no quinto capítulo. A proposta da Escola Sem Fronteiras é apresentada nesse estudo a partir de alguns documentos⁶ produzidos pela Prefeitura Municipal e Secretaria de Educação de Blumenau entre os anos de 1997-2000 e 2001-2004, nos dois mandatos em que durou o governo da Coligação Blumenau Para Todos, que implantou a Escola Sem Fronteiras. Os documentos atualmente estão arquivados na Biblioteca Municipal Doutor Fritz Müller.

A proposta Educacional da Escola Sem Fronteiras da Rede Municipal de Educação de Blumenau iniciou com a vitória, nas eleições municipais de 1996, de uma coligação de partidos de esquerda, com viés popular, denominada Coligação Blumenau para Todos composta pelos partidos PCdoB, PMN, PPS, PSB e PT.⁷ No movimento de campanha, o sindicato dos professores esteve envolvido, promovendo a Coligação de esquerda. Dessa

⁶ Documentos utilizados como fonte na pesquisa para reconstrução da Proposta Educacional da Escola Sem Fronteiras: a) Projeto Escola Sem Fronteiras (1997 – 2000); b) O primeiro Ciclo em Construção; c) Seminário Educação para Todos; d) Proposta Político Pedagógica da Escola Sem Fronteiras: Eixos Norteadores (2000?); e) Escola Sem Fronteiras : Construindo Cidadania pela Educação (1997-2000); f) A Proposta de Educação (2000?); g) Escola Sem Fronteiras (Construindo Cidadania pela Educação) A participação dos Pais; (ano?); h) Turmas de Aceleração- março de 1998 e Aceleração 2 – setembro de 1998; i) turmas de integração (ano?); j) terceiro Ciclo de Formação e as dimensões da formação na adolescência; k) Construir o terceiro Ciclo é considerar o adolescente em sua plenitude e l) Referenciais Curriculares do terceiro Ciclo.

⁷ Partido Comunista do Brasil, Partido da Mobilização Nacional, Partido Popular Socialista, Partido Socialista Brasileiro e Partido dos Trabalhadores.

forma, agentes do sindicato participaram da constituição da nova equipe de governo, que assumiu em 1997. Esse dado é positivo na medida em que o movimento social participa ativamente da gestão municipal. Mas tem seu lado negativo, na medida em que se mistura e confunde uma proposta de educação com uma ideologia partidária.

Em carta⁸ enviada aos servidores em outubro de 1996, depois da eleição o novo governo Blumenau para Todos afirma o propósito de gerir democraticamente o município e discutir questões relacionadas à Educação.

Em um dos cadernos elaborados pela equipe da nova Secretaria da Educação e distribuído aos funcionários municipais, o qual descreve a nova Proposta de Educação para a Rede Municipal, o então prefeito, no texto de abertura, coloca a Escola sem Fronteiras como possibilidade de mudança educacional dizendo que Blumenau pensa, assim como outras cidades, num Brasil melhor.⁹ Reafirma ao término das duas gestões (1997-2000 e 2001-2004) que mudanças foram feitas para que todas as crianças tivessem acesso à escola e nela permanecessem com qualidade social de ensino e participação coletiva (BLUMENAU, 2004a, p.3).

No mesmo caderno outro texto da então Secretária da Educação referencia a Escola Sem Fronteiras aos pioneiros da Educação Brasileira:

A “Escola Sem Fronteiras” no rastro da história se refere a Anísio Teixeira e aos demais pioneiros da educação brasileira quando resolvem criar no Brasil uma educação brasileira afinada com os desejos e anseios do povo, nos idos de 1920 e por essa iniciativa foram sucessivamente perseguidos e admoestados, até conseguirem, no final da década de 50 e início da década de 60 implantar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que foi banida em 1964 pelo governo militar. (PAGEL, 2004, p.4).

Os pressupostos teóricos, conceituais e metodológicos da Escola Sem Fronteiras, no dizer da Secretária, fundamentaram-se na “mesma ‘raiz popular’ de Paulo Freire e seu projeto de autonomia e liberdade” (PAGEL, 2004, p.5), conforme ela, a educação blumenauense se constituiria a partir de construções coletivas.

Temos claro que a educação com a qualidade que se quer só acontecerá como construção coletiva, que se tornará visível no cotidiano das salas de aula. Esta caminhada será vigorosa e geradora de mudanças na medida em que o corpo docente, discente, funcional e comunidade tiverem consciência de seus papéis [...] (PAGEL, 2004, p.5-6).

⁸ Carta assinada pelo prefeito e vice-prefeito. (Apêndice)

⁹ Texto de abertura da Proposta de Educação da Rede municipal de Ensino de Blumenau. (Palavras do prefeito eleito)

Na perspectiva educacional anunciada pela Secretária de Educação, a Escola Sem Fronteiras pautava-se em princípios de solidariedade e respeito e que o diálogo e a participação coletiva das comunidades internas e externas das escolas seriam responsáveis pelas aprendizagens e desenvolvimento das dimensões humanas. Segundo Weidgenant, (2004, p.8) também integrante da Secretaria de Educação, “[...] a Escola Sem Fronteiras acredita que a educação deva se pautar em princípios de solidariedade e de respeito à vida [...]”.

Em sintonia com a participação coletiva desejada, os Eixos norteadores da Proposta Político Pedagógica da “Escola Sem Fronteiras” nasceram dos seminários¹⁰ chamados individualmente de SEMINÁRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS que iniciaram em novembro de 1996 com discussões conduzidas primeiramente por pessoas que fariam parte da Secretaria da Educação e Miguel Gonzales Arroyo, assessor da SEMED de Blumenau e conhecedor da Escola Plural de Belo Horizonte que já tinha no município mineiro um projeto de Educação semelhante ao modelo que estava em processo de implantação em Blumenau.

Nos primeiros seminários discutiram-se questões salariais, estrutura da SEMED¹¹ e outros assuntos relacionados às escolas. Foi nesses seminários que se constituíram os eixos norteadores da proposta: Gestão Democrática; Qualidade Social da Educação; Acesso Permanência e Sucesso para todos os alunos da rede municipal.

Nos Seminários também foram elencadas algumas ações para viabilidade da proposta ESF: São elas:

a) Escola de Formação Permanente Paulo Freire (EFPPF) para professores e funcionários da rede municipal de educação. Esse espaço objetivava formações, reuniões e pesquisas.

b) Colegiado Consultivo, com participação dos diferentes setores e unidades da educação municipal¹².

¹⁰ Ao longo dos anos estudados ocorreram seminários por regiões estratégicas da cidade para incluir o maior número de pessoas do município e das comunidades escolares. O nome dos formadores, assinatura dos presentes e as pautas, conforme as regiões em que aconteciam os encontros, está arquivado em pastas azuis separadas na Biblioteca Municipal Dr. Fritz Müller.

¹¹ Foi pedido nos seminários que a SEMED trabalhasse em equipes multidisciplinares integrando o então Primeiro Grau, com Educação Infantil, Ensino Supletivo, Educação Especial e Projetos Especiais e Projeto Político Pedagógico.

¹² Segundo Costa (2004) que pesquisou o processo de constituição do Colegiado Consultivo e analisou as atas dos encontros que ocorreram nos meses de março e abril de 1997, na cidade de Blumenau, concluiu que os encontros ocorreram inicialmente para eleger as pessoas que iriam compor o Colegiado Consultivo. Costa (2004) conta que os encontros do colegiado consultivo foram organizados por agrupamentos e cada escola elegeu uma/um representante de cada área/grupo para participar. Segundo ela, foram eleitos representantes e suplentes e o Colegiado Consultivo, em 1997, ficou inicialmente assim composto: a) Pré a segunda série, b) Terceira e

c) Resgatar, ressignificar e socializar com toda rede as experiências inovadoras desenvolvida nas unidades escolares e de educação infantil.

d) Criação de um grupo de formadores constituídos por profissionais ligados às instituições de Ensino Superior.

e) Políticas e parcerias para potencializar os recursos.

f) Política pública para Educação Infantil.

Além das ações citadas, o projeto ESF iniciou discussão e criação de política de Integração dos Portadores de Deficiências na sociedade em geral e nas escolas da rede regular de ensino, bem como a valorização da escola Alternativa.

Os seminários eram utilizados como momentos para discussões temáticas e também para preparação, construção e divulgação da proposta da ESF. Pode-se observar que a proposta da ESF, segundo os registros, teve diferentes abordagens e tempos para apresentação à comunidade blumenauense.

Nos itens que se seguem, com base nos documentos acima anunciados, busca-se apresentar a proposta da ESF de Blumenau, especificamente do Ensino Fundamental. Os itens iniciam pelo objetivo geral e objetivos específicos, da própria proposta da ESF, seguidos pela concepção de educação, ações pedagógicas e a organização dos tempos e dos espaços.

3.1 PROPOSTA DA ESCOLA SEM FRONTEIRAS

Objetivo Geral

O objetivo geral da ESF é implantar uma proposta de escola que garantisse o pleno desenvolvimento dos educandos, respeitando seus direitos, garantindo a socialização dos conhecimentos e a construção da cidadania. (Fonte: a) Projeto Escola Sem Fronteiras (1997 – 2000).

quarta séries, c) Educação Física, d) Educação Artística, e) Educação Religiosa, f) Língua Portuguesa, g) Línguas Estrangeiras (Inglês e Alemão), h) Matemática, i) Ciências, j) Estudos Sociais, k) Ensino Noturno, l) Auxiliares Administrativos, m) Serviços Gerais, n) Especialistas, o) Diretoras/es, p) Centro de Educação Infantil, q) Especialistas (CEI's), r) Diretoras/es (CEI's), s) SINTRASEB (Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público) e t) APP's (Associação de Pais e Professores). O Colegiado Consultivo atuou na política pública de educação do município de Blumenau.

Objetivos Específicos da ESF:

- a) Desenvolver ações que favoreçam a construção plena da gestão democrática em todos os níveis da educação,
- b) Criar espaços de discussão, reflexão e mudanças das ações pedagógicas desenvolvidas na Rede Municipal, visando a busca da qualidade social do ensino.
- c) Implementar ações que garantam melhorias no processo ensino aprendizagem visando à permanência e ao sucesso de todos os alunos.
- d) Criar um movimento de reestruturação curricular e redirecionamento e resgate da qualificação social dos conteúdos escolares.
- e) Promover o resgate, a valorização e a ressignificação dos trabalhos desenvolvidos pelos profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino.
- f) Garantir a unidade teórica nos trabalhos direcionados para a formação profissional, tendo como referência o materialismo histórico dialético.
- g) Propor tempo dentro da jornada de trabalho para que os profissionais da rede possam analisar, discutir, avaliar e planejar suas ações individual e coletivamente.
- h) Otimizar recursos aplicados por outros órgãos, em ações educativas, dentro das idades escolares e de educação infantil da rede municipal.
- i) Repensar a organização do tempo e do espaço da educação escolar e infantil. (Fonte: Projeto Escola Sem Fronteiras, 1997 – 2000).

3.1.1 Concepção de Educação da Escola Sem Fronteiras

A Concepção de Educação, segundo descrição da proposta da Escola Sem Fronteiras escrita por integrantes da SEMED, registrada em um dos documentos produzidos na gestão em que a ESF foi a proposta educacional de Blumenau, tinha como princípios:

- a) Educandos e educadores são sujeitos do seu processo de desenvolvimento, pois a lógica da construção do conhecimento, necessita da mediação das experiências e saberes de ambos, para que se concretize a aprendizagem;
- b) Educação é um processo contínuo de construção do sujeito e de transformação da realidade, pois quanto mais aprendemos mais nos desenvolvemos;
- c) Conhecimento é resultado das interações das relações e da sua construção social, histórica e cultural;

d) Uma escola humana, inclusiva, solidária e feliz; garante o sucesso de todos os sujeitos. (Fonte: Projeto Escola Sem Fronteiras, 1997 – 2000).

3.1.2 Ações Pedagógicas da Escola Sem Fronteiras

Segundo os documentos, as ações pedagógicas preconizadas pela ESF deveriam deprender-se dos três eixos: Gestão Democrática, Qualidade Social do Ensino e Acesso, Permanência e Sucesso para todos os estudantes da Rede Municipal. Com vistas à prática pedagógica, a Gestão democrática era entendida como processo de construção coletiva que, pautada na eleição de diretores, participação em conselhos escolares, conselhos de classe participativos, e grêmios escolares ligados à SEMED. Cria-se o colegiado consultivo Municipal composto por representantes eleitos entre seus pares por área e atuação, o qual tem como proposta discutir e definir ações pedagógicas. Segundo Costa (2004), os representantes funcionavam como elo entre a escola e Secretaria de Educação, traziam a posição da escola e devolviam decisões do grupo representativo. Desta forma acreditava-se que as deliberações seriam participativas, pois as discussões tomariam rumos decisivos em aceitar ou recusar os Ciclos de Formação em cada unidade escolar.

A Qualidade Social do Ensino, também encontrada em alguns documentos como Qualidade Social da Educação, apresenta-se como parte da formação dos sujeitos nas várias dimensões socioculturais, éticas, afetivas, cognitivas, políticas e corporais com buscas à emancipação humana. Os dias de estudo, oficinas, fóruns e encontros junto à Escola de Formação Permanente Paulo Freire, estavam previstos na proposta como espaço de formação permanente dos educadores e agentes escolares. Segundo a proposta da ESF a qualidade da educação passa pelo reconhecimento do espaço escolar como produtor de trabalhos e histórias e é a partir desse espaço que a SEMED acreditava resgatar a função social da escola. (Fonte: Projeto Escola Sem Fronteiras, 1997 – 2000).

Acesso, Permanência e Sucesso para todos da rede municipal. o terceiro eixo no processo, é entendido na proposta da ESF como resistência à exclusão escolar, a qual, segundo descrição registrada na maioria dos documentos produzidos e citados (nota de rodapé nº 1), está presente nas camadas populares. Com o acesso e a permanência dos alunos na escola acredita-se, segundo a proposta, que todos aprendam em ritmos e tempos diferentes, pois o acesso ocorre desde os anos 90. Contudo, dificuldades na aprendizagem podem ocasionar a evasão escolar. A administração municipal acredita que esse eixo garanta a

permanência dos alunos na escola aprendendo. Conforme a proposta, o compromisso ético e político tanto é dos professores como dos governantes, pais e comunidade. Em conjunto fazem com que a garantia da aprendizagem torne-se um princípio de todos. (Fonte: Escola Sem Fronteiras (Construindo Cidadania pela Educação) A participação dos Pais).

3.1.3 Organização da Proposta da Escola Sem Fronteiras: Tempos e Espaços

A ESF tinha uma maneira singular de organizar os tempos e os espaços escolares. As turmas eram organizadas por idades nos três Ciclos de Desenvolvimento Humano, assim compreendidos: seis, sete e oito anos denominava-se Primeiro Ciclo da Infância o qual tinha para cada turma um professor regente, professor auxiliar e professor de Educação Física. Nove, dez e onze anos: Segundo Ciclo da Pré-adolescência, tinham como responsáveis para cada turma um professor regente, de Artes, de Língua Estrangeira e de Educação Física. Doze, treze e quatorze anos: Terceiro Ciclo da Adolescência, tinham como professores responsáveis os de Português, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, Artes e Educação Física. Esta organização fundamenta-se na vivência com seus pares, respeitando seus interesses. Este modo de organização objetivava “Um tempo de aprender e ensinar, sem dicotomias, um tempo, no qual, aprender não signifique armazenar conhecimentos intelectuais, mas seja aprender a aprender e viver o que se aprendeu” (BLUMENAU, 2000, p.5).

O professor tinha vinte por cento do tempo de trabalho para estudar, avaliar e planejar, individual e coletivamente, com o propósito de construir um novo processo educacional com qualidade social de ensino. Estes tempos encontravam-se organizados em - Dia de Estudo,- Encontro Quinzenal ou mensal, - Tarefa a distância e - Reorganização de turmas.

O Dia de Estudo no primeiro ciclo ocorria com a ausência (para estudo) do professor referência de sala para então assumir o professor de apoio. No segundo Ciclo, no dia de estudo, assumiam a responsabilidade pela turma os professores de Alemão, Inglês, Ensino Religioso e Educação Física. No terceiro, como a especificidade difere dos primeiro e segundo Ciclos, nove professores são responsáveis pelo mesmo grupo. Seus trabalhos são escalonados; enquanto um grupo estava responsável pelos alunos, outro estudava. Para que os encontros quinzenais ou mensais ocorressem (momento de planejamento e estudo), os alunos desenvolviam uma tarefa denominada a distância que tinha por objetivo desenvolver estudos e pesquisas na sua comunidade.

A proposta da ESF também previa uma atividade escolar chamada reorganização de turmas. Ela ocorria em dias planejados e era um momento em que os alunos e professores dos Ciclos ou entre os Ciclos, podiam trabalhar as dificuldades e/ou as possibilidades das aprendizagens. Posteriormente as reorganizações receberam novos sentidos, com novas maneiras de acontecer: organizações (horizontal – mesmo ciclo e vertical – entre os ciclos, às vezes pela escolha do aluno, sorteio, cores...). As reorganizações aconteciam conforme as características dos Ciclos e dos planejamentos coletivos. A reorganização de turmas se caracterizava pela pluralidade e possibilidades de organizações. As regras eram elaboradas a partir de cada coletivo com objetivo principalmente na aprendizagem

Com perspectiva processual, a avaliação objetivava o acompanhamento contínuo que garantisse e valorizasse o aprendizado dos alunos. O processo avaliativo era registrado pelos professores responsáveis dos grupos a partir de observações realizadas durante as aulas e posteriormente utilizadas para construção do boletim trimestral.

As aprendizagens eram observadas e descritas coletivamente, assim como as interferências pedagógicas que garantissem a superação das dificuldades. Nessa perspectiva avaliativa a investigação acontecia na identificação das possibilidades e na construção de novos conhecimentos. (Fonte: A Proposta de Educação, 2000).

A avaliação para construção qualitativa procurava responder, conforme Blumenau (2004a) quatro questões iniciais no processo avaliativo: Quem avaliar? (todos os sujeitos envolvidos no processo educativo) Para quê? (diagnosticar e redimensionar a ação educativa) O quê? (o processo educativo e o desenvolvimento do aluno) E como avaliar? (avaliação descritiva com base na observação, nas anotações, na auto-avaliação, nos diálogos e nos critérios estabelecidos em conjunto). As preocupações giravam em torno desses questionamentos que tinham objetivamente a possibilidade e construção de um texto que posteriormente era encaminhado aos alunos e seus responsáveis. Na escola, o texto servia para analisar as aprendizagens e direcionar as ações pedagógicas futuras.

Outro aspecto característico da ESF foi à forma de organização curricular. O referencial foi pensado na possibilidade de ação-concepção, processo e coletivo. Essa estrutura tinha como base três áreas de conhecimento:

- Comunicação e expressão: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física.
- Ciências sociohistóricas: História, Geografia e Ensino Religioso.

- Ciências exatas e naturais: Matemática e Ciências. Nesta perspectiva, todas as áreas de conhecimento tinham o mesmo tempo e as escolas poderiam organizar-se conforme sua realidade.

Assim, a carga horária destinada a cada disciplina era a mesma, diferente do currículo seriado (tradicional), que destinava carga horária diferenciada para as disciplinas, favorecendo umas em detrimento de outras. Ficando aos cuidados da escola a forma de organização e distribuição destas disciplinas e dos professores nas turmas. Tendo a mesma autonomia para flexibilizar horários e reorganizar os tempos internos, de acordo com seu planejamento. Garantindo desse modo o desenvolvimento de um trabalho integrado entre os (as) professores (as) e, destes, com o planejamento geral da escola. (BARG, 2014, p.88).

O novo projeto para educação da ESF espelhou-se em Freire (1993, p. 108) o qual descreve sua experiência no tempo em que fora Secretário de Educação em São Paulo, reconhecendo que a base que sofre maior impacto nas mudanças é a escola e quem nela vive.

Apesar dos obstáculos de ordem ideológica, de ordem orçamentária, apesar dos vícios burocráticos “instruídos” pela secular ideologia autoritária, apesar da compreensão e da experiência política de natureza cartorial, da política de favores, tentar a educação popular foi obviamente muito mais fácil a nós do que a professores progressistas assumirem projetos democráticos numa administração autoritária que reage sempre ao risco democrático e à criatividade como se fosse o diabo em face da cruz.

Somados dois mandatos do Governo Popular, Blumenau teve por sete anos (entre 1998 e 2004) escolas organizadas por Ciclos de Formação. Cada escola discutiu a seu modo e com seu coletivo de profissionais o futuro da comunidade escolar e a possibilidade de mudar a organização seriada para organização por Ciclos. O Ciclo de Formação se distancia das organizações seriadas por desvincular o encerramento do ano letivo com a aprovação ou reprovação do aluno. Ele baseia-se nas temporalidades do Desenvolvimento Humano e por isso refere-se à infância, pré-adolescência e adolescência como orientador da escola em termos administrativos e pedagógicos. Outro aspecto relevante é que, na organização por Ciclos de Formação, a escola é vista como espaço cultural e social, construído coletivamente.

Das 50 escolas (2004) municipais blumenauenses, 33 unidades estiveram organizadas por Ciclos, sendo que 7 escolas com o primeiro Ciclo, 7 escolas com primeiro e segundo Ciclos e 19 escolas com primeiro, segundo e terceiro Ciclos. De todas as escolas da rede, 6 continuaram com organizações seriadas e 11 unidades permaneceram inalteradas com multitudes com ensino bilíngue.

Os números demonstram que a organização escolar por Ciclos teve crescente adesão ao longo dos anos, no processo de implantação. Em 1998, 27 escolas de diferentes regiões da cidade aderiram ao primeiro Ciclo da Infância (6,7 e 8 anos). Essas escolas passaram da organização seriada para organização mista com séries e Ciclos. Em 1999, 27 escolas tinham o primeiro Ciclo e 5 escolas o segundo Ciclo da pré-adolescência. No ano de 2000, 9 escolas tinham apenas o primeiro Ciclo, 16 primeiro e segundo Ciclos e 5 escolas, que até nesse momento, tinham apenas primeiro Ciclo, optaram pela implantação dos segundo e terceiro Ciclos juntos, de uma só vez, não gradativamente, passando então pela organização total por Ciclos. Estas 5 escolas foram as primeiras a ter todos os três Ciclos implantados no município de Blumenau. Em 2001, 6 escolas tinham apenas o primeiro Ciclo, 11 escolas com o primeiro e segundo Ciclos e 13 escolas com os três Ciclos; da infância, da pré-adolescência e adolescência. O panorama de 2002 era de 6 escolas com apenas o primeiro, 10 com primeiro e segundo Ciclos e 14 escolas com os três Ciclos. Em 2003 eram de 7 escolas com o primeiro, 8 com primeiro e segundo Ciclos e 17 escolas totalmente organizadas por Ciclos. Em 2004 foi último ano dos ciclos em Blumenau, com o panorama geral anteriormente anunciado. Registra-se que nos anos de 1988, 2000 e 2003 foram inauguradas três novas unidades escolares, todas iniciaram com organizações por Ciclos. Estes dados estão tabulados no anexo B.

Existiram projetos de Aceleração e Integração paralelos à implantação dos Ciclos em que os alunos foram acelerados para correção idade-série com acompanhamento extraclasse durante o processo de integração dos mesmos à nova turma.

Conforme já frisado acima, a proposta de educação se materializou na ESF esteve inspirada na ideia de educação como ato coletivo. Esta proposta está fundada no pensamento educacional de Paulo Freire.

Para Freire (1977, p. 35): “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” constitui-se na sociedade e no homem algo interdependente em que só é possível a existência do homem enquanto sociedade e esta, com Educação, sobretudo a educação que problematiza as situações e questiona o que está colocado como natural.

Educação está intimamente ligada com postura política, diz Freire (1993) e que não há possibilidade de neutralidade quando envolve o Humano e o social. “Aprender e ensinar faz parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia”(FREIRE, 1993, p.19).

3.2 A ESF FRENTE ÀS LEIS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A ESF tem amparo na Constituição Federal de 1988, conhecida popularmente como Constituição Cidadã, pois assegura, entre os artigos 205-214, que a Educação é um Bem para todos. No capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto e na seção I da Educação, o Artigo 205 inicia determinações educacionais tratando da Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, incentivando a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Ainda, na Constituição, o Artigo 206 determina que o ensino seja ministrado com base nos princípios “igualdade de condições; pluralidade de ideias; valorização dos profissionais, gestão democrática”, entre outros.

O Artigo 206 da Constituição ressalta a educação estruturada para os cidadãos. A igualdade, o acesso e a permanência, assim como a liberdade de ensinar e aprender estavam contemplados desde 1988, bem como o pluralismo de concepções pedagógicas, a Gestão Democrática e a garantia de padrão de qualidade na escola.

Como consequência da Constituição Federal, teve-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), aprovada em 20 de dezembro de 1996 com 92 Artigos.

A LDBN 9394/96 estrutura seus artigos inicialmente semelhante à Constituição Federal e tem seus princípios e fins estabelecidos no Art. 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2013, *site*). Também a LDBN, em seu Art. 3º, assegura organizações plurais da educação:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias(*sic*) e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

A nova LDBN, de 1996, fornece diretrizes para a Educação dos Estados e Municípios e se fundamenta na Constituição de 1988. Por estar em consonância com a Constituição, a LDB 9394/96 descreve o compromisso e a responsabilidade da Escola ser um local que inclua *todos no processo educacional* a partir de suas capacidades.

Tanto na Constituição, quanto na LDBN observa-se o sentido público e inclusivo atribuído à Educação enquanto conceito originário constituinte para práticas educativas nacionais, as quais servirão de exemplo para as construções de leis e diretrizes estaduais e municipais.

Os conceitos e objetivos contidos na Constituição e na LDBN guardam intencionalidades que interferem e legitimam a Educação e Escola para Todos. Nessa linha também está à concepção de Educação da Escola sem Fronteiras de Blumenau

Tanto a Constituição de 1988 e na LDBN de 1996 explicitam a intenção de democratizar a escola, de modo a combater o risco da ditadura (recém superada) quanto motivar as formas plurais de pensamento na organização escolar e na prática de educação. Na Escola organizada por Ciclos de Blumenau a postura política assumida estava em consonância com os fundamentos e conceitos legais. A ESF legalmente amparada assumiu a fundamentação teórica progressista e dialógica.

Nas concepções de Educação descritas na análise dos documentos da ESF, educar visa os princípios de solidariedade, respeito, diálogo e participação coletiva e tem como fundamento a raiz popular, a autonomia e a liberdade. Esses são alguns conceitos que sustentam propostas educacionais progressistas. Nesse viés, a ESF encontra em Paulo Freire o ambiente teórico fundamental para se desenvolver.

3.3 PAULO FREIRE NA ESCOLA POR CICLOS

Desde seus fundamentos e princípios, a Escola Sem Fronteiras, organizadas por Ciclos esteve ligada à teoria de Paulo Freire. A ESF tendo Paulo Freire como um dos principais aportes teóricos para fundamentar a liberdade do diálogo, da palavra, a libertação e a não neutralidade da Educação. Esses são alguns conceitos recorrentes na proposta de Educação e Escola por Ciclos.

Segundo Freire (2001, p. 109)

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser

transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Examinando os documentos da proposta da Escola Sem Fronteiras, organizada por Ciclos, destaca-se a procura por uma escola mais humana, com olhares para questões igualitárias e libertadoras. Freire, ao questionar a maneira como administramos a existência, nos julgando superiores às outras existências, assinala a importância da atitude humilde e dialógica na educação: “Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘isto’, em que não reconheço *outros eu?*” (FREIRE, 2011, p.111).

Para Freire a concepção principal da Educação é a Dialogicidade com respeito à palavra do outro “Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro [...]” (FREIRE, 2011, p.110). Freire (2011, p.111) coloca-se resistente à possibilidade que: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”.

Como já foi visto, a partir da década de 1990, propostas político-pedagógicas progressistas passaram a ter maior espaço nas discussões. A nova LDBN ampliou o espaço para criação e inovação nas escolas e por consequência, a revisão de políticas educacionais dos estados e municípios. Nesse ensejo, em alguns lugares se implantou a Escola organizada por Ciclos, como foi o caso de Blumenau. Obviamente que a lei não foi a única responsável por esse acontecimento. Diversas outras causas impulsionavam mudanças. Um dos problemas recorrentes é a reprovação. Por isso, segundo Arroyo (2009, p. 130) “torna-se urgente repolitizar o fracasso, a segregação, a vitimação nas escolas no jogo político mais amplo dos avanços e recuos nas lutas por direitos”.

O desempenho escolar dos alunos é um problema das escolas públicas de todo país. Conforme Gatti (2009, p.35) “o sucesso escolar de crianças e jovens é um problema ainda em evidência em nosso país, uma meta não atingida de modo suficiente”. Segundo ela, a União, os estados e municípios se mobilizaram no sentido de superar o fracasso escolar, contudo os resultados ainda são insatisfatórios.

A escola seriada tradicional tornou-se um modelo de organização escolar difundido e aceito sem questionamento, tornando-se natural e verdadeiro. Os alunos são nivelados, os saberes são homogêneos, conteúdos pré-determinados, os alunos são avaliados através de provas, os professores são fixos para cada série e os alunos são aprovados ou reprovados no

final do ano. Essas são algumas rotinas escolares seriadas que compõem ações previsíveis dos alunos. O Ciclo se distancia das organizações seriadas, por desvincular o encerramento do ano letivo com a aprovação ou reprovação do aluno.

A escola organizada por Ciclos opõe-se a rotina da escola seriada. Segundo Mainardes (2009, p. 7) “muitos educadores, pesquisadores e gestores educacionais acreditam que os ciclos podem tornar a escola mais inclusiva e democrática [...]”. Diz ainda que os Ciclos apostam “na continuidade do aprendizado em vez da reprovação”. As escolas organizadas por Ciclos se colocam como alternativa para construções humanas em diversas dimensões.

Na escola organizada por Ciclos os saberes são entendidos como construção humana, onde quem ensina aprende e quem aprende também ensina, “o conhecimento não se estende do que julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (FREIRE, 1977, p.36).

A escola organizada por Ciclos tem os alunos organizados por idades, os saberes são heterogêneos, os conteúdos são organizados a partir de combinações, interesses e especificidades das turmas; os alunos são avaliados de diversas maneiras e momentos, os professores são referências nas turmas e os alunos seguem suas aprendizagens ao longo de cada Ciclo. Essas são algumas rotinas escolares das escolas organizadas por Ciclos, as quais compõem ações construídas pelos professores e alunos. Fernandes (2009, p.118) diz que “Freire nos aponta, todo o tempo, para a necessidade do educador ser alguém que tem esperança, que acredita na utopia. Não aquela utopia que nos cega, mas a que nos impulsiona, que nos faz mais humanos”.

Na Escola Sem Fronteiras a concepção de educação tinha por princípio a Construção da Cidadania. Acreditava-se que a construção do conhecimento ocorria na mediação das experiências e saberes do professor e dos alunos.

Freire (1977, p. 53) defendia que: “O papel do educador não é o de ‘encher’ o educando de ‘conhecimento’ de ordem técnica ou não, mas o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos”. A perspectiva de Educação dialógica de Freire esteve presente em toda a proposta da ESF. Em Blumenau 33 escolas se organizaram por Ciclos de Formação e baseavam-se nas temporalidades do Desenvolvimento Humano para se orientam em termos administrativos e pedagógicos. Existiam, entre os três Ciclos, da infância, pré-adolescência e adolescência, as enturmações referências, que ocorriam por idades, no entanto as reorganizações de turmas misturavam as idades e os Ciclos. Acreditava-se que as

aprendizagens poderiam ser ampliadas continuamente, e que as interações humanas são construtoras de conhecimento. Nas organizações por Ciclos a escola é vista como espaço cultural, social, construído coletivamente. Segundo se vê na análise dos documentos da proposta da ESF, nela acreditava-se que a escola poderia ser humana e que garantisse aprendizagens a todos. Cabe, agora, fazer uma breve apresentação da escola pesquisada, situada num bairro de Blumenau.

3.4 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA MUNICIPAL PESQUISADA

A Escola¹³ pesquisada foi uma das Unidades municipais que trabalhou com a Escola Sem Fronteiras, uma organização por Ciclos, entre os anos de 1998 e 2004.

Em 1998 e 1999 a escola tinha o primeiro Ciclo da Infância e as demais turmas eram agrupadas em séries. No final de 1999 o coletivo de profissionais votaram pela aceitação total dos Ciclos de Formação, ou seja, o segundo e terceiros Ciclos iniciariam juntos em 2000.

A escola pesquisada esteve organizada por Ciclos até 2004. Em 2005 retornou para seriação assim como todas as escolas municipais, por determinação da nova gestão que assumiu a Prefeitura Municipal de Blumenau.

Para caracterizar como os profissionais da educação viam a escola, Tomou-se por base duas descrições, uma de 1996 e outra 2001. As informações foram retiradas dos Projetos Políticos Pedagógicos, os mesmos PPPs que apresentam a escola no quarto capítulo.

Assim foi descrita a escola em 1996:

A escola está localizada num lugar calmo com estradas de chão batido.

O bairro é formado por pequenos proprietários de descendência alemã. É possível ver carroças, cavalos e tobatas.

Prevalece a arquitetura em estilo colonial. Tudo é tão antigo que parece ter parado no tempo.

A escola possui 285 famílias, dos quais 70 % são pequenos agricultores que desenvolvem atividades agropecuárias. Comunidade busca à escola para encaminhamentos médico, dentista, psicólogo, fonoaudiólogo, etc para os filhos.

E, assim em 2001:

¹³Todas as informações constantes neste relato sobre a escola pesquisada se referem aos anos em que a mesma praticou a ESF.

A escola localiza-se num lugar de chão batido, ainda se vê carroças, cavalos, tobatas e arquitetura em estilo colonial, com povo trabalhador,

Existe a incidência significativa de famílias de outras cidades e estados. Ao todo são 287 famílias, as quais trabalham no setor têxtil, comercial, industrial, público, e autônomo, tendo como subsídio econômico o cultivo de pequenas áreas agrícolas e pecuária.

A renda familiar oscila entre 1 e 5 salários, observa-se quanto menor a renda mais numerosa é a família.

A escolaridade predominante é o ensino fundamental incompleto.

Muitas famílias possuem casa própria e saneamento básico.

O lazer da comunidade restringe-se a passeios ao centro da cidade e visitas aos familiares.

A televisão, rádio e o telefone são os meios de comunicação utilizados.

As crenças religiosas predominantes são católicas e evangélicas.

As famílias tem frequentado todos os movimentos escolares.

Os sonhos dos filhos e dos pais são iguais em relação à escola, desejam estudar para ter um futuro e uma vida melhor.

Essa é a escola relatada a partir dos PPPs de 1996 e 2001. É preciso considerar que o ano de 1996 antecede a implantação da ESF, ano delimitado para a presente pesquisa. Contudo, pareceu relevante que a escola pudesse ser apresentada pelas pessoas que fizeram os PPPs. As datas dos PPPs são próximas ao início e ao fim do período selecionado para a presente pesquisa. Segundo eles, a comunidade na qual se situa a escola tem características rurais, embora grande parte dos adultos também trabalhe em indústrias e no comércio. Confrontando o PPP elaborado em 1996 com o PPP de 2001, verifica-se no relato que houve mudanças na comunidade, com a imigração de famílias de outras cidades e regiões. Chama a atenção o fato de o PPP elaborado em 2001 assinalar a imigração, mas confrontando o número de famílias do PPP de 1996 com o PPP de 2001, houve o acréscimo de apenas 2 famílias. Provavelmente, em 1996 a equipe não deu tanta atenção ao fato da imigração como em 2001, embora ela já estivesse fortemente em curso.

No IV capítulo pretende-se conhecer como era a escola a partir de três itens, dos dois PPPs, que tratam das concepções pedagógicas, comunidade e avaliação escolar, as quais possibilitaram discussões quanto a viabilidade e implantação da proposta ESF.

4 UMA ESCOLA, UMA ESF A PARTIR DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE 1996 E 2001

“Na verdade, porém, bastaria que reconhecêssemos o homem como um ser de permanentes relações com o mundo, que ele transforma através de seu trabalho, para que o percebêssemos como um ser que conhece, ainda que esse conhecimento se de em níveis diferentes [...]”.

(FREIRE, 1977, p.47).

A escola estudada, conforme já anunciado no final do capítulo anterior, situa-se em região periférica da cidade. Mas como o processo de mudanças nessa região é acelerado e para evitar o risco de trabalhar com características pedagógicas, equipe profissional, população, etc., diferentes do que a escola tinha no período selecionado para essa pesquisa, optou-se por trabalhar com as características da escola da época em que foi realizada a pesquisa. O tempo passou e há mais de uma década a escola está seriada, diferentes projetos existem, os gestores, a coordenação pedagógica e muitos professores mudaram. O prédio da escola foi reformado, as paredes mudaram de cor, o parque mudou de lugar, existem outros portões de acesso, mais calçadas e também um ginásio de esporte. Todas essas mudanças poderiam interferir ao falar de uma *escola*¹⁴ *com algumas salas de madeira, pomar, pés de rosas altos que podiam ser vistas das janelas das salas e um terreno grande em frente, com vacas pastando perto da estrada.*

Características rurais cederam espaço às urbanas. Por esses motivos optou-se, por apresentar a escola pesquisada por duas versões de PPPs, uma de 1996, pouco antes da implantação da ESF, e outra versão de 2001, já em pleno funcionamento da ESF. O PPP elaborado em 2001 continuou com validade até 2004, quando a escola retornou a seriação. Assim como foi feito na apresentação da proposta da ESF no III capítulo, na qual foram usados documentos construídos na época de elaboração, implantação e manutenção da proposta da ESF, neste capítulo optou-se por utilizar o documento da escola, as duas versões de seu PPP, uma imediatamente anterior ao início do período selecionado para a pesquisa e a outra versão elaborada no período selecionado para a pesquisa.

No relato construído a partir dos PPPs destacam-se como temas: o modo como a escola era pensada a partir das concepções pedagógicas; a visão que se tinha da comunidade e a noção de avaliação escolar.

¹⁴ Descrições contadas antes ou depois das entrevistas. Algumas das características descritas estão nas falas gravadas dos entrevistados.

4.1 DA SERIAÇÃO À ORGANIZAÇÃO POR CICLOS

Lendo-se a versão do PPP de 1996 verifica-se desejo de mudança na escola. Ela manifesta certo descontentamento com os problemas inerentes à escola organizada por séries, como a reprovação, a evasão, a apatia dos alunos, o baixo grau de participação da comunidade, a distância entre os conhecimentos escolares e os saberes cotidianos das pessoas.

Provavelmente, esse desejo de mudança foi relevante para que a Escola pesquisada fosse uma das cinco primeiras unidades educacionais de Blumenau a trabalhar com organização total por Ciclos e a única com o primeiro Ciclo da infância a aderir em 2000 o segundo e terceiro Ciclos juntos.

Conforme já dito, a escola pesquisada foi uma das primeiras a aderir a Proposta da Escola Sem Fronteiras, no início de 1988. Assim, por dois anos ela trabalhou com o primeiro Ciclo. Mas as demais turmas continuaram organizadas por séries. Com dois anos de experiência, no final do ano de 1999, professores, direção, supervisão e orientação (atualmente denominadas como coordenação pedagógica) votaram pela aceitação da total organização por Ciclos de Formação, ou seja, o segundo e terceiros Ciclos iniciariam juntos em 2000, apesar de muitas escolas optarem pela implantação progressiva dos ciclos. As votações foram registradas em duas atas, uma matutina e outra vespertina, no dia 10 de novembro. Como alguns professores estavam ausentes, no dia 13 do mesmo mês fizeram nova votação. O resultado foi favorável à organização por ciclos com 75% dos votos. No ano de 2000 toda a escola passou a organizar-se por Ciclos de Formação, aderindo totalmente à ESF.

A proposta da ESF acreditava que a construção da Cidadania passava pela Educação, e para atingir os objetivos propostos seria preciso ressignificar as ações pedagógicas, bem como avançar na construção de novas concepções educacionais. A concepção de *como se ensina?* foi substituída, instalando-se em 2000 a reflexão pedagógica de *como se aprende?*

A escola passou a investir na organização escolar por Ciclos de Formação, com perspectiva dialética de aprendizagem. O entendimento, conforme PPP, é de que *todos aprendem, em tempos e ritmos próprios no seu processo de desenvolvimento.*

A proposta de mudança nesta escola teve início, conforme já se comentou acima, em 1996, ano em que foi construído seu primeiro PPP. Embora nesse momento, 1996, a organização existente era por séries, a redação deste PPP anuncia desejos de flexibilização nos tempos, estudos e avaliação, assim como a participação da Comunidade no processo

escolar dos alunos, nele consta diversas falas de professores destacadas entre aspas, essas observações. Eles relatam a inquietude na padronização do que acontece na escola por séries.

Em nossas reuniões, já concluímos que não é possível padronizar a prática pedagógica mas buscando os interesses da criança, estamos dando vida ao currículo. Se nosso objetivo é formar um cidadão participativo, não podemos ensinar o aluno a fixar soluções mas estimulá-lo a criar [...]

[...] desejamos habituar nossos pais à participar dos conselhos de classe opinando, sugerindo e contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Arroyo (1999, p.145): “A prática pode reforçar velhas concepções, mas pode também questioná-las, dependendo da natureza das práticas, pode formar novos sujeitos, novos profissionais”.

O segundo PPP (2001), já com a proposta da ESF em andamento descreve como a Organização por Ciclos funciona na escola. Os dois PPPs foram construídos com a participação da comunidade escolar, pois existe a relação de participantes em cada um deles.

O processo democrático era compreendido como importante vínculo da escola com a comunidade. A construção coletiva era vista positivamente.

Avançamos: modificamos o processo de avaliação, instaurando o CCP que assegura a todos o direito de participar e de contribuir como o processo educativo; buscamos participação popular através de entrevistas e/ou visitas as famílias e palestras direcionadas aos pais, eventos culturais, reuniões com a comunidade, debates e atividades socio-recreativas.

Para Freire (1993, p. 105) a construção coletiva se faz na vida cotidiana, no modo como nos relacionamos com os outros e com o espaço.

Uma democracia sem povo ou uma escola democrática em que, porém, só o diretor(a) manda, por isso só el(e/a) tem voz.

De modo geral, do ponto de vista da direita, a gestão democrática na medida em que o professor ensine, o aluno estude, o zelador use bem suas mãos, a cozinheira faça a comida e o diretor ordene. O que não significa que, na perspectiva progressista, não deve o professor ensinar, o aluno não estude, o zelador não usar suas mãos e a cozinheira não cozinhar e o diretor não dirigir. Significa, na perspectiva progressista, deverem ser respeitadas e dignificadas estas tarefas, importante para todas, para o avanço da escola. Sem fugir à responsabilidade de intervir, de dirigir, de coordenar, estabelecer limites, o diretor não é, porém na prática realmente democrática, o proprietário da vontade dos demais. Sozinho ele não é a escola. Sua palavra não deve ser a única a ser ouvida.

Na caminhada que a escola estava e pela mudança estrutural em processo, a participação dos diversos sujeitos era fundamental. Para falar de mudança estrutural busca-se

em Paro (2011, p. 19), a expressão “estrutura da escola”, a qual precisa tornar-se clara quando, na impropriedade se restringe o conceito de estrutura somente no aspecto administrativo. O autor, fundamentando-se em Cândido (1978, p.107), afirma que:

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é, todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social.

Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas (que o legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. Deste modo, se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria.

As mudanças que ocorriam no processo de rediscutir a organização da escola, na implantação dos ciclos de formação humana, produziam efeitos muito mais profundos do que a simples troca de nomes e organização.

Os registros do quadro abaixo, construído a partir da leitura dos dois PPPs (1996 e 2001), apresentam expressões selecionadas sobre os itens que nos dispomos a analisar: comunidade, concepções pedagógicas e avaliação escolar. As abordagens registradas tratam do modo como os coletivos trabalhavam questões pedagógicas antes e durante a implantação e vivência da proposta ESF.

Quadro 03 – Expressões do PPP de 1996 e 2001 sobre os Itens: Comunidade, Concepções Pedagógicas e Avaliação escolar

ÍTENS	PPP – 1996	PPP- 2001
COMUNIDADE	<p><i>*lugar calmo com estradas de chão batido</i></p> <p><i>*formado por pequenos proprietários de descendência alemã</i></p> <p><i>*vemos carroças, cavalos, tobatas, arquitetura estilo colonial</i></p> <p><i>*tudo tão antigo e parece que parou no tempo</i></p> <p><i>*285 famílias</i></p> <p><i>*70 % são pequenos agricultores que desenvolvem atividades agropecuárias</i></p> <p><i>* hábitos simples</i></p> <p><i>*problemas de alcoolismo</i></p>	<p><i>*chamar a comunidade a interagir</i></p> <p><i>*lugar de chão batido e povo trabalhador</i></p> <p><i>*ainda se vê carroças, cavalos, tobatas e arquitetura em estilo colonial</i></p> <p><i>*incidência significativa de famílias de outras cidades e estados.</i></p> <p><i>*287 famílias</i></p> <p><i>*as famílias trabalham no setor têxtil, comercial, industrial, público e autônomo, tendo como subsídio econômico o cultivo de pequenas áreas agrícolas e pecuária</i></p> <p><i>*renda familiar oscila entre 1 a 5 salários</i></p> <p><i>*a escolaridade predominante é o ensino fundamental incompleto</i></p>

	<p><i>*famílias que moram pouco tempo em loteamentos irregulares e apresentam graves conflitos, agressões físicas, tráfico de drogas</i></p> <p><i>*a comunidade é ponto de partida, de debate e de chegada no processo de ensino aprendizagem</i></p> <p><i>*buscam na escola médico, dentista, psicólogo, fonoaudiólogo, etc para o filho</i></p> <p><i>*os pais precisam querer saber do filho, das notas, do comportamento, etc</i></p> <p><i>* esperamos que os pais venham a valorizar o trabalho desenvolvido pelos professores</i></p>	<p><i>*muitas famílias possuem casa própria e saneamento básico</i></p> <p><i>*quanto menor a renda mais numerosa é a família</i></p> <p><i>*lazer da comunidade restringe-se a passeios ao centro da cidade e visitas aos familiares</i></p> <p><i>*televisão, rádio e o telefone são meios de comunicação utilizados</i></p> <p><i>*as crenças religiosas predominantes são católicas e evangélicas</i></p> <p><i>*o bairro conta com posto ambulatorial, Centro de educação infantil e Associação de moradores</i></p> <p><i>*a comunidade paulatinamente está participando da escola, a cada ano que passa, percebe-se o crescimento de famílias no espaço escolar</i></p> <p><i>*a maior participação da comunidade iniciou com a efetivação do primeiro PPP</i></p> <p><i>*com o novo processo de avaliação e conselhos de classes participativos os pais começaram a vir para escola</i></p> <p><i>*as famílias tem sido frequentes em todos os movimentos escolares</i></p> <p><i>*os sonhos dos filhos e dos pais são iguais em relação a escola, desejam um futuro e uma vida melhor</i></p> <p><i>*a gestão democrática é impessoal e, portanto toda comunidade escolar e local precisa estar envolvida.</i></p>
<p>COMCEPÇÕES PEDAGÓGICAS</p>	<p><i>*necessitaremos dar aos conteúdos uma dimensão política.</i></p> <p><i>*utilizar elementos da realidade do aluno</i></p> <p><i>*não estabelecer regras padrão de metodologia</i></p> <p><i>*métodos e técnicas que façam da aprendizagem um prazer para o aluno</i></p> <p><i>*não é possível padronizar a prática pedagógica, mas buscar os interesses</i></p>	<p><i>*construir conhecimentos</i></p> <p><i>*o processo ensino aprendizagem se faz de combinações de saberes</i></p> <p><i>*os saberes podem ser ampliados</i></p> <p><i>*nossos conteúdos ganharam novos olhares para o aprender dentro de uma nova postura pedagógica, possibilitando assim a apropriação das aprendizagens que possam cada vez mais estimular sua autonomia</i></p> <p><i>*comunidade, pais, educadores e</i></p>

	<p><i>*não podemos ensinar a fixar soluções, mas estimulá-lo a criar novas soluções</i></p> <p><i>*dar vida ao currículo</i></p>	<p><i>educandos estão atualmente assumindo papéis de críticos pensadores, construtores e práticos do conhecimento histórico, social e cultural nas escolas</i></p>
AVALIAÇÃO ESCOLAR	<p><i>*avaliação é um instrumento de uso pessoal do professor onde ele analisa sob seu ponto de vista as ações e trabalhos</i></p> <p><i>*é a busca da eficiência e da melhor produtividade</i></p> <p><i>*o processo de avaliação reside no encontro de diferentes posturas que irão consecutivamente formar um cidadão individualista</i></p> <p><i>* não se preocupar com a quantidade de notas mas também com a qualidade do ensino</i></p> <p><i>* optamos por fazer mais trabalhos que englobem um conjunto de atividades ao invés de simplesmente aplicarmos testes</i></p> <p><i>*avaliar normalmente utiliza-se de métodos pessoais e relativos, esta é uma das causas do grande número de reprovações</i></p> <p><i>*avaliação é um processo e não um fim</i></p>	<p><i>*a avaliação tem estado presente em todas as rodas de estudo e discussão a respeito da aprendizagem</i></p> <p><i>*não é de hoje que os educadores vêm refletindo sobre a problemática da avaliação no contexto escolar</i></p> <p><i>*a avaliação está diariamente em nossas vidas</i></p> <p><i>*a avaliação processual que respeita as vivências, contribuições e possibilidades dos sujeitos</i></p> <p><i>*com a avaliação ressignificada todos são responsáveis pela construção real e ideal das aprendizagens</i></p> <p><i>*os educadores constroem o perfil inicial da turma.... O que auxilia na avaliação de todos</i></p> <p><i>*avaliação processual busca a garantia de que todos os educandos precisam ser respeitados enquanto cidadãos</i></p> <p><i>*modificamos a avaliação</i></p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O primeiro PPP de 1996 foi elaborado por 28 participantes e o PPP de 2001 por 34, (os números 28 e 34 foram retirados do próprio documento, no qual constam as listas em que aparecem como participantes da construção dos PPPs) sendo que os 2 coordenadores pedagógicos, 5 funcionários e 2 professores são os mesmos. Observa-se que a organização do documento, com relação à distribuição dos nomes dos participantes mudou. O primeiro separa os sujeitos por categorias: professores, funcionários e responsáveis pela redação, pela ilustração e pelos diálogos; no segundo os nomes estão em ordem alfabética. As formas que os nomes apareceram podem significar as diferentes maneiras que eram vistas as funções na escola, onde a hierarquia cedeu lugar à horizontalidade.

As informações anteriores, assim como os registros dos itens que se referem a concepções pedagógicas, comunidade e avaliação escolar, foram colocados nesse contexto para discutir como eram as posturas das séries e como ficou com os Ciclos.

4.2 PROCESSOS INTERNOS NA ESCOLA MUNICIPAL PESQUISADA

No processo de vivências e experiências, corre-se o risco de avançar ou retroceder, porém nunca mais este que iniciou, volta para o mesmo lugar. Possivelmente se outra maneira de pesquisar fosse feita, outro resultado seria obtido, contudo, assume-se o risco da parcialidade ou da repetição de estereótipos, ao apresentar a Escola pesquisada a partir dos três itens: Comunidade escolar, Concepções pedagógicas e Avaliação. A partir das duas edições do PPP da escola pesquisada se podem evidenciar algumas observações de como eram e de como passaram ser diferentes aspectos relacionados à escola, relacionados à passagem das séries para organização por Ciclos

4.2.1 Comunidade

Ao trazer o tema comunidade, faz-se oportuno dizer que o termo se refere à representação de pais e/ou responsáveis dos alunos e os demais profissionais que trabalham na escola. Nos registros do PPP o desejo da participação dos pais e o intenso chamado para parceria entre escola e comunidade estão nas duas versões.

Paro (2011, p.198) afirma que a sociedade e o Estado estão em dívida com os pais atuais.

Hoje, quando a escola estreita os laços com a família, ensejando formas de os pais participarem de atividades que lhes proporcionem alguma apropriação cultural (mesmo que sejam conhecimentos restritos à educação de seus filhos), ela está contribuindo, por mais modestamente que seja, para a diminuição dessa dívida social, contribuindo, quando mais não seja, pelo menos para tornar a educação menos penosa para seus filhos.

E continua: “Seus pais, em sua maioria, alijados desse direito quando crianças, por uma escola que ensinava mal e da qual muitos se ‘evadiram’ acreditando serem eles os culpados por um fracasso que era próprio da escola” (PARO, 2011, p.198). O autor (2011, p.198) enfatiza que “a abertura da escola para a participação da família pode ser uma forma, por mais difícil que seja, de os pais pressionarem por melhor ensino” e assim evitando o mesmo destino.

No PPP de 1996 houve iniciativa da escola em conhecer quem eram os pais e saber quais eram as características da comunidade. A descrição inicia pela localização, origem e o significado do nome do bairro...

“onde o pôr-do-sol é um espetáculo a cada dia, com muito verde, ar puro que vigora o corpo e tranquiliza a mente.” “é um lugar calmo com estradas de chão batido, formado por pequenos proprietários de descendência alemã, em sua maioria” “caminhando pelo bairro, vemos carroças, cavalos, tobatas, arquitetura em estilo colonial... Tudo tão antigo e parece que parou no tempo mas dá à vida um estilo todo especial de viver”.

Ao referir-se às famílias, primeiro caracterizam as famílias mais tradicionais no local, imigrantes alemães, que guardam a cultura de migração. Em seguida destacam que as famílias que moram há menos tempo no bairro demonstraram maiores problemas comportamentais (*conflitos, agressões físicas e tráfico de drogas*).

O texto continua com registro da importância em mudar a visão da comunidade em relação à escola no que se refere à procura dos pais pela escola. Diz o documento que a procura da comunidade pela escola ocorre apenas na necessidade *“buscam na escola médico, dentista, psicólogo, fonoaudiólogo, etc para o filho”* e que a nova atitude fosse a de procurá-la com interesse no filho *“... precisa querer saber do filho, das notas, do comportamento, etc”* e que os pais precisam valorizar e reconhecer o trabalho pedagógico *“esperamos que os pais venham a valorizar o trabalho desenvolvido pelos professores”*.

No PPP de 2001 aparecem informações bem mais detalhadas sobre a situação da comunidade escolar *“há incidência significativa de famílias de outras cidades e estados.”* Além dessa observação o número de famílias, a renda familiar, o grau de escolaridade, os hábitos, o lazer, as crenças religiosas e o saneamento básico são colocados. Referem-se ao aumento da participação dos pais, o que se justifica, segundo o documento, pela efetivação prática do 1º PPP (1996) o qual trazia como objetivo a participação dos pais no processo escolar dos seus filhos.

“Nossa comunidade paulatinamente está participando da escola. A cada ano que passa, percebe-se crescimento de famílias no espaço escolar”.

Percebe-se que houve, na nova elaboração do PPP, de 2001, mudanças na maneira de referenciar a comunidade e o local onde vivem. O primeiro PPP descreve como o bairro e as pessoas viviam com características rurais; o outro (2001), traz informações de mudança no aspecto familiar. Outra diferença entre os PPPs é quanto à maneira de “expor” os próprios dados. O primeiro parece registrar observações empíricas, e o outro, as informações são colocadas semelhantes a uma pesquisa, com estrutura de projeto.

A aproximação dos pais na escola aconteceu conforme o objetivo dos PPPs, de acordo com os registros de 2001.

4.2.2 Concepções pedagógicas

As concepções pedagógicas, demonstram que houve alterações de um PPP (1996) para outro (2001) Em 1996, trabalhar com diferentes metodologias parecia ser uma das estratégias utilizadas, assim como utilizar a realidade do aluno para que ele aprendesse também. Essas estratégias metodológicas buscavam a aprendizagem a partir de “*métodos e técnicas que façam da aprendizagem um prazer para o aluno*”.

As estratégias utilizadas em 1996, na seriação, representam a crença no *ensinar* e em quem *ensina*. A responsabilidade neste caso é toda do professor ensinar e no caso do aluno aprender, caso a aprendizagem não ocorra, a metodologia utilizada falhou, existindo a necessidade de outra técnica mais eficaz para ensinar.

Para Arroyo (1999, p. 144), o sistema seriado influencia o professor, pois.

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. Os ciclos ameaçam nossa auto-imagem.

Contudo, em 1996, timidamente buscavam de alguma maneira superar-se, mesmo que acreditassem no *ensinar*, pensavam na possibilidade do aluno participar do seu processo de aprendizagem a partir da reflexão “*não podemos ensinar a fixar soluções, mas estimulá-lo a criar novas soluções*”. Ao dizer que não devem fixar soluções, dizem que há outras maneiras de fazer, de agir, de pensar ...

Mesmo que as preocupações estivessem focadas no ensino, existiam sinais de dúvidas como às práticas e a “*metodologia, para a aprendizagem*”. Elas se referem a um “*currículo vivo*”, o que transparece uma insatisfação com o currículo existente.

Nesse sentido, diz Freire (2011, p.120):

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a visão de mundo, que se manifesta, nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.

Segundo ele a escola precisa trabalhar “Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua história. Opção por uma sociedade

parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se ‘descolonialize’ cada vez mais” (FREIRE, 1997, p.36).

O PPP de 1996 dá indícios de que as Concepções Pedagógicas daquele momento não estão “seguras” no puro *ensinar*.

O PPP de 2001, diferente do anterior, traça objetivos, estipula metas e ações para a educação promovida na escola. Refere-se à participação, integração de experiências, respeito aos diferentes ritmos e interesses. A relação do mundo exterior com o mundo da escola tornam-se presentes no sentido de dar significado ao que se ouve e se faz na escola.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado. É Neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1996, p.25).

Outra preocupação do coletivo de pessoas que elaborou o PPP de 2001 parece ser a busca por uma postura pedagógica que dê condições para a apropriação das aprendizagens com estímulo da autonomia “*nossos conteúdos ganharam novos olhares para o aprender dentro de uma nova postura pedagógica, possibilitando assim a apropriação das aprendizagens que possam cada vez mais estimular sua autonomia*”

Freire (2011, p.116) expõe que:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de uniformes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

As reorganizações de turmas e gincanas cooperativas são citadas como possibilidade e forma pedagógica prazerosa de aprender. Diz o texto do PPP que *a cultura, a história e os sentimentos não são mais possíveis de ser ignorados*.

Desta forma, parece que o PPP (2001) está em harmonia com a nova proposta. É possível observar também que o texto possui termos (reorganização, gincana cooperativa, espaços, etc.) característicos da ESF. Isso sinaliza a internalização da proposta da ESF por parte da equipe da escola que elaborou o PPP, bem como dos seus objetivos e a fundamentação.

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação. (FREIRE, 2011, p.117).

De um PPP (1996) para outro (2001) a escola demonstrou a caminhada dos seus coletivos, suas características, particularidades e algumas intensões que se fortaleceram em 2001. Um exemplo disso está na frase “*não é possível padronizar a prática pedagógica, mas buscar os interesses*” ou seja, estipular verdades para todos ao alunos ao mesmo tempo era questionado pelos professores em 1996. Depois da proposta ESF tem-se outro registro quando [...] *novos olhares para o aprender dentro de uma nova postura pedagógica, possibilitando assim a apropriação das aprendizagens*[...]. Os “*novos olhares*” demonstram que as tentativas se diversificaram e a padronização estava sendo abandonada.

Em termos gerais as duas versões do PPP, de 1996 e de 2001, abordaram de modo diferente as concepções pedagógicas, porque as organizações da escola também eram diferentes. Comparando o PPP de 1996 com o de 2001, pode-se afirmar que, nas questões pedagógicas nos anos abordados, principalmente ao se considerar questões de grupo, diálogo, espírito coletivo, centralidade na aprendizagem social e interativa das crianças na escola, se alcançou diferenças significativas na organização por Ciclos.

4.2.3 Avaliação escolar

Para que existe avaliação?

O texto do PPP de 1996, no que tange à avaliação, está um pouco confuso. Na mesma redação aparecem frases que defendem a avaliação como uma ferramenta do professor o *instrumento de uso pessoal onde analisa sob seu ponto de vista as ações e trabalhos dos seus alunos* e outra que critica a avaliação individualista e a que *avalia o aluno apenas quantitativamente* e reforça que *avaliação é um processo e não um fim*. A redação do PPP, no que se refere à avaliação, demonstra um conflito conceitual sobre o que é e para que serve a avaliação. Os professores se colocam responsáveis pela ação avaliativa, ao mesmo tempo em que se questionam sobre as razões pelas quais avaliam. Uns se responsabilizam e outros culpam terceiros pelos efeitos da avaliação. Eles reconhecem que a avaliação é o principal motivo das reprovações “... *avaliar normalmente utiliza-se de métodos pessoais e relativos, esta é uma das causas do grande número de reprovações*” e sugerem outras práticas para

amenizar esse problema “fazer mais trabalhos que englobem um conjunto de atividades ao invés de simplesmente aplicarmos testes”.

Mesmo verificando-se problemas e conflitos sobre a avaliação, o PPP (1996) indica a esperança dos professores e equipe escolar por mudança e a confiança no futuro. Acreditavam que o novo documento (PPP) orientaria novas ações escolares até então praticadas sem uma linha que os conduzisse. Essa observação foi possível porque ao longo de todo documento existem ilustrações de personagens que conversam e falam sobre o PPP.

Em uma das páginas que se refere à avaliação está a seguinte ilustração e comentário:

Com o PPP isso tudo vai mudar!

Ilustração 01 – Repensar a avaliação



Fonte: PPP de 1996 – Ilustração de Margot Darius Staedele

O PPP de 1996 foi construído em ano eleitoral e finalizado no mês de outubro, ano e mês em que os debates políticos aconteciam. A Educação era um assunto tratado nacionalmente porque foi o ano em que a nova LDBN 9394/96 teve aprovação. A escola, nesse contexto, dialogou acerca de temas ligados à educação, tanto no que se refere aos debates nacionais e regionais, quanto à educação praticada na unidade escolar. Passado alguns anos, as conversas ligadas à avaliação continuam e o PPP de 2001 traz um posicionamento mais direcionado à ESF, faz críticas à prova, à nota e trabalhos avaliativos que apresentassem caráter classificatório como resultados finais. Conforme o texto, estas ferramentas atrapalham o desenvolvimento da aprendizagem, gerando medo, ansiedade, insegurança e desgosto para

aprender. Com essa avaliação, segundo o PPP de 2001 poucos têm a garantia de aprender. Diz ainda que a avaliação está presente constantemente, por isso ocorre em forma de processo e não mais como encerramento de etapa.

Na escola organizada por Ciclos de Formação a avaliação tem caráter processual que respeita as vivências, contribuições e possibilidades dos alunos. Com a avaliação ressignificada, todos passam a ser responsáveis pela construção das aprendizagens. Comunidade, pais, educadores e educandos.

A dúvida anterior aos Ciclos de “*como se ensina?*” passa ser vista em “*como se aprende?*” e nesta lógica a escola tem a necessidade de explorar diferentes tempos e espaços escolares. A preocupação dos professores deixa de ser de contabilizar resultados e passa a procurar estratégias para facilitar as aprendizagens.

No início do ano, para servir de parâmetro de avaliação, os professores construíam o perfil inicial da turma, descrevendo suas características, ao que foi somada a autoavaliação. No Conselho de Classe participativo, pais e professores e alunos avaliavam aspectos relacionados à turma e os alunos. Com essa maneira processual de avaliar, conforme o texto, buscava-se a garantia da aprendizagem para todos.

O texto do PPP de 2001 tem a preocupação com a avaliação nos seguintes registros: “*a avaliação tem estado presente em todas as rodas de estudo e discussão a respeito da aprendizagem*”

“*não é de hoje que os educadores vêm refletindo sobre a problemática da avaliação no contexto escolar*”;

“*a avaliação está diariamente em nossas vidas; a avaliação processual que respeita as vivências, com a avaliação ressignificada todos são responsáveis pela construção real e ideal das aprendizagens*”;

“*os educadores constroem o perfil inicial da turma....O que auxilia na avaliação de todos*”;

“*avaliação processual busca a garantia de que todos os educandos precisam ser respeitados enquanto cidadãos*”;

“*modificamos a avaliação*”;

Para Arroyo não só a avaliação como tudo que envolve a organização por Ciclos é um desafio.

Nos seminários e congressos de professores, nos encontros com dirigentes municipais e estaduais sempre nos colocam as mesmas questões: como se preparar para trabalhar com ciclos? Quanto tempo dedicamos à preparação, que cursos

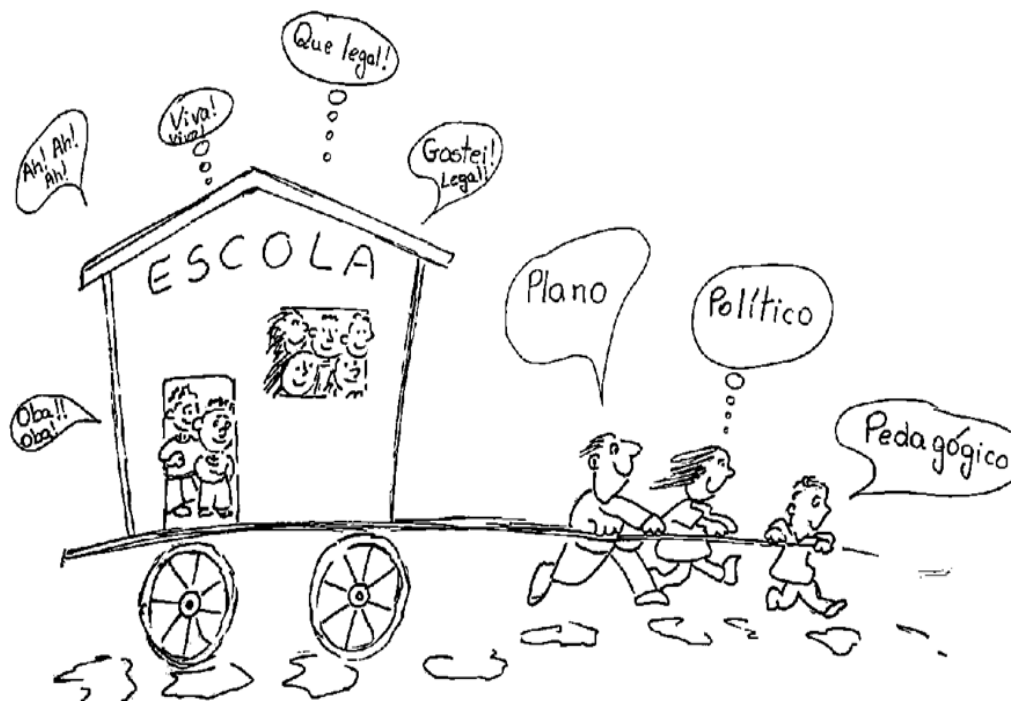
oferecemos, que competências prévias as desenvolvemos, como avaliamos, se os profissionais estão prontos para iniciar a organização por ciclos? (ARROYO, 1999, p.144).

Os questionamentos e preparações dos coletivos das escolas existiam, conforme Arroyo, porém, as adequações acontecem conforme as realidades. As propostas possuem uma configuração inicial e as comunidades escolares poderão construí-las e reconstruí-las no processo de vivências. “Diríamos que as experiências de ciclo vêm sendo um campo fecundo para repensar concepções e práticas de formação de educadores” (ARROYO, 1999, p.145). Por esse motivo a participação da comunidade escolar é importante para novas construções e debates.

Avaliar, assim como tudo que envolve educação, faz parte de processos permanentes de formação e com intencionalidade de transformar a realidade vivida de cada homem (Freire, 1993). As duas versões do PPP da escola são exemplos de que educação é sempre um processo de transformação, como disse Freire, e na construção educacional o processo não tem pré-determinação, ele se faz fazendo.

Este IV capítulo apresentou a Escola pesquisada, uma unidade educacional que fez parte do processo desde o início (1996) das discussões a respeito da educação municipal, mudança de governo (1997), organização parcial (1998) e organização total por Ciclos (2000), trabalhando assim até o final de 2004. Foram usados como suporte duas edições do PPP da escola, uma de 1996 e a outra de 2001, para orientar e observar o percurso escolar em seu processo interno.

As duas edições do PPP apresentaram uma escola viva, inserida nas discussões e propostas da sua época. A escola pesquisada apresenta algumas curiosidades, conforme se pode ver na ilustração abaixo, em que a escola comemora a conclusão do PPP em 1996, impulsionada por personagens que simbolizam a comunidade escolar.

Ilustração 02 – Ações coletivas

Fonte: PPP de 1996 – Ilustração de Margot Darius Staedele

No próximo capítulo serão analisadas 15 entrevistas nas quais se almeja compreender como se deu a experiência na prática das pessoas (5 pais, 5 professores e 5 alunos) que viveram todo o processo educacional na experiência de uma ESF.

5 OS DIZERES DOS PROFESSORES, PAIS E ALUNOS DE UMA ESCOLA SEM FRONTEIRAS

“Não é da necessidade que falo, mas das prioridades das necessidades. E é aí que se contradizem as opções. ... As escolas eram prioridade para as classes populares, com repercussão adverbial para as classes ricas. Do ponto de vista, contudo, do interesse imediato das classes populares, mais valia ter escolas equipadas e competentes para seus filhos do que viadutos bonitos escoando facilmente o tráfego dos carros dos poderosos”.

(FREIRE, 1993, p. 106).

Para discutir os dados gerados nas entrevistas sobre a experiência da Escola por Ciclos nos anos de 1998 a 2004 na escola pesquisada, foram entrevistadas 15 pessoas que estiveram ligadas à escola naquele período. A análise dos dados das entrevistas semiestruturadas se dará a partir da análise de conteúdo e do aporte teórico de Paulo Freire, Jefferson Mainardes, Elvira Souza Lima, Vitor Henrique Paro, alguns componentes da Secretaria da Educação Municipal época, entre outros que compuseram teoricamente esse trabalho. Os capítulos anteriores foram trazidos em alguns momentos para dar suporte conceitual e histórico à discussão dos dados.

Procurou-se saber quais concepções de Educação fizeram sentido no relato dos 15 entrevistados, os quais, na época, vivenciaram a implantação e o desenvolvimento da ESF de Blumenau.

O critério para escolha dos entrevistados tem relação com o maior tempo de permanência na escola, seja como professor da escola, como pais que tiveram seus filhos por mais tempo ou como alunos que iniciaram e concluíram o Ensino Fundamental nesta escola entre os anos de 1998 a 2004. Entre as pessoas selecionadas a partir dos critérios, coincidiu de três alunos terem também seus pais entrevistados.

Ao serem contatados, todos os alunos e pais concordaram conceder entrevista. Entre os professores apenas uma não concordou. Com essa negativa, outra professora foi convidada e prontamente aceitou. Todos os quinze entrevistados assinaram o Termo de Consentimento livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas foram realizadas em vários locais, os quais incluem duas escolas, salão de Caça e Tiro, residências dos entrevistados e em frente à Prefeitura Municipal, pois neste local ocorria um movimento grevista do qual uma entrevistada fazia parte.

As pessoas entrevistadas estão identificadas pelas letras P, R e A enumerados de 1 a 5: cinco professoras (P), cinco pais/responsáveis (R) e cinco alunos (A). Das professoras (P) entrevistadas, duas trabalharam como referência no terceiro Ciclo, duas com o segundo e primeiro Ciclos e uma com o primeiro.

Atualmente, todas continuam no trabalho docente; duas permanecem na mesma escola, duas foram para Educação Infantil e uma removeu-se para outra unidade escolar.

Os pais (R) selecionados foram os responsáveis por acompanhar a educação dos filhos e os alunos (A) hoje maiores de idade, são assim chamados por compreender que no período escolar tiveram alguém por mestre ou professor, sendo colocados neste estudo na condição de alunos.

No momento em que as entrevistas eram realizadas foi possível perceber que havia interesse das pessoas em responder as questões. As falas transitaram em respostas particulares e coletivas. Ora falaram na primeira pessoa – eu, e da sua experiência, ora – deles, das pessoas. Um entrevistado (R2) relatou que ao contar para alguns pais, seus conhecidos e que tiveram seus filhos na mesma época que o seu na escola, cederia uma entrevista para uma pesquisa sobre o período em que a escola esteve organizada por Ciclos, foi-lhe solicitado, por esses pais, que realmente falasse a verdade. Esse entrevistado então disse quealaria não só por ele como também pela comunidade. Disse que suas palavras o representariam não só como pai, mas também como membro da APP, da qual fez parte como conselheiro e depois presidente. Observa-se que R2 tem o cuidado de separar suas falas em pensamento da comunidade e o seu pensamento, pois trabalhou como membro do Conselho Fiscal e Presidente da APP e nas duas funções trabalhou pela Escola. Diz que ficou dividido porque seu filho era bom aluno, no entanto cita a revolta dos pais por não acreditarem na ESF e que alguns pais transferiram seus filhos para outras escolas que mantinham a seriação. Conta no transcorrer da entrevista que seu filho não teve prejuízo na educação fez curso superior, atualmente reside na cidade de São Paulo, montou uma empresa e está bem e que desconhece processos de fracasso dos alunos que permaneceram estudando na escola pesquisada.

Este capítulo analisará as entrevistas a partir de seus conteúdos o que possibilita observar e discutir três olhares distintos, o do professor, o do pai/responsável e o do aluno.

Vale ressaltar que se trata de falas de pessoas que viveram a experiência escolar há mais de dez anos, e por esse motivo algumas considerações podem ter sofrido interferência do tempo. No IV capítulo, ao apresentar a escola tomou-se o cuidado de trazê-la a partir de dois PPPs (1996 e 2001) construídos em datas próximas a implantação da proposta ESF por compreender que a escola atual não corresponde mais a da década passada.

Neste V capítulo, pode-se perceber as interferências do tempo em alguns dizeres, por isso escolheu-se apresentar a escola dessa forma para aproximá-la do que foi no passado.

As respostas das perguntas das entrevistas foram analisadas a partir de três categorias e seus respectivos temas.

Categoria 1- Concepção de Educação, temas relacionados: Lembranças dos Ciclos, Concepção de Educação na Escola por Ciclos, Avaliação trimestral e descritiva; Aprendizagem na Escola por Ciclos. **Categoria 2** - Rotina Escolar, temas relacionados: Organização dos Ciclos, Reorganizações e Tarefa a distância. **Categoria 3** - Relação Escola-Comunidade, temas relacionados: Conselho de Classe Participativo, Planejamentos, Organizações Escolares e Interação professores, Pais, Direção e Funcionários.

O roteiro levado para as entrevistas foi semiestruturado com 12 perguntas. A primeira objetivava saber o que eles lembravam provocados pelo nome da escola e o período pesquisado. Para melhor visualização desses dados/respostas foi construído um quadro de lembranças da escola. As demais perguntas estavam direcionadas à organização escolar por Ciclos e suas especificidades.

5.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Nesta primeira categoria que trata das concepções de educação serão analisados excertos das entrevistas, em que os entrevistados relatam primeiramente suas lembranças de como era a escola, como eram os Ciclos e como viam a Escola de modo geral. Este primeiro tema que trata das recordações está organizado num quadro para visualização dos dizeres iniciais, os quais foram colocados para observação sem análise direta. Dos quinze entrevistados, treze remeteram suas falas à Escola por Ciclos e dois à escola em outros aspectos.

As categorias posteriores serão seguidos por análises, como Concepção de Educação na Escola por Ciclos, Formas de Avaliação e Aprendizagem na Escola por Ciclos.

Nos dois últimos temas, Formas de Avaliação e Aprendizagem na Escola por Ciclos, os excertos foram selecionados com o objetivo de evidenciar a concepção de Educação contida nas falas, quais formas de avaliação existiam e o que dizem das aprendizagens ou da ausência delas no período de 1998 a 2004.

5.1.1 Lembranças dos Ciclos

Ao nascer e crescer, os seres humanos têm a possibilidade de estar no mundo (Freire, 2010), no entanto o que parece um simples estar no mundo torna-se profundamente significativo quando esse nascer e crescer faz parte de uma tensão entre discursos e práticas que podem extremar entre a liberdade e opressão. Os pais, professores e alunos entrevistados vivenciaram uma experiência de estar no mundo um pouco diferente do que tradicionalmente acontece. Eles vivenciaram um momento histórico em que mudanças sociais, políticas e educacionais ocorriam. A nova LDB entra em vigor, ocorrem eleições municipais em Blumenau e por consequência uma nova equipe educacional propõe mudanças no Sistema Educacional Municipal.

Tem-se aqui expostas lembranças de quinze pessoas que viveram uma experiência, o que significa para Freire (1977, p.39-40) ver o homem como um ser que participa do mundo com o mundo.

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.
Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios.

A opção em iniciar pelas memórias ditas livremente pelos entrevistados ao tema das lembranças foi intencional, pois os dizeres sinalizaram categorias relacionadas à Aprendizagem, Evasão Escolar, Avaliação, Tarefa a Distância, Reorganizações, Conselho de Classe e Participação da Comunidade, itens esses que serão abordados nas análises, pois são ditas também em outras respostas.

Ao serem perguntadas quais memórias têm da escola, a resposta inicial foi de que não havia lembrança, mas quando começavam falar as recordações afloravam e os dizeres vinham fáceis. Para visualização das respostas sobre as Lembranças dos Ciclos foi elaborado um quadro com as respostas à primeira pergunta do roteiro, que inicialmente continha 12 perguntas, sobre a Escola por Ciclos.

Envocada a memória com a pergunta “O que você lembra da Escola pesquisada (nas entrevistas é dito o nome da escola) nos anos de 1998 a 2004” surgem as respostas:

Quadro 04 – Lembranças

ENTREVISTADO	LEMBRANÇAS
A1	<i>De organização de turmas, matérias, de que mais? De ... mais fácil fazer trabalhos, provas, essas coisas assim...</i>
A2	<i>Eu lembro que eu iniciei já na escola no pré escolar e ... a partir da primeira série a escola... é... foi iniciada com ciclo, né?! Eu lembro bem assim. Quando eu iniciei no pré as outras turmas ainda eram, eram avaliadas por nota, né?! E a partir da primeira série, daí a gente já foi avaliado por ciclo.</i>
A3	<i>Olha... eu lembro... de coisas boas, assim, eu sempre gostei da escola. O ciclo ele diferencia as pessoas, né?!</i>
A4	<i>Que não era como tava agora, né?! Era um pouco mais... diferente. A sala era tudo de madeira, agora já 'tá' mais bonita, né?! Tudo. Os professores mudaram, a quadra, tudo, né?!</i>
A5	<i>Meu Deus... lembro pouco dos professores, do estudo, da escola ...</i>
R1	<i>Ah, do ciclo, dos três ciclos que tinha... não sei se era mais fácil pros alunos, acredito que era mais fácil pra eles, porque era só conceito, né?! Não hã... na verdade eles aprendiam pra aprender mesmo não só atrás de nota, correr atrás de nota. Não sei se era legal assim, com tinha que ser.</i>
R2	<i>Sim, meu filho estudou lá, né?!, e eu também participei da APP. Fui do conselho fiscal e depois presidente da APP. É, eu lembro que houve assim uma revolta dos pais porque tentaram implantar, né!? e implantaram a escola sem fronteiras, né!?, que diziam que hã... independente do aluno saber as coisas ou não.. não era permitido reprovar porque diziam que isto causava o abandono da escola, né?! Quando o aluno ficava muito pra trás dos colegas a maioria desistia, né?! Então a ideia era essa, né?!</i>
R3	<i>Foi o período da escola por ciclos, né?! Foi quando a rede municipal fez essa proposta pras escolas, que no início era pra ser bem gradativo e daí mais escolas e mais escolas foram aderindo, e quando nós vimos, nós já estávamos na rede com um grande número de escolas por ciclo, na organização por ciclos.</i>
R4	<i>...lembro...eu lembro que tava bom assim as aulas e tudo, né?! pra eles, pro meus filhos.</i>
R5	<i>Tá, então é a época do ciclo, né?! Assim, ó: o ciclo tem partes boas e tem partes ruins. Eu acho que naquela época em que foi aplicado o ciclo na escola faltou... experiência dos professores, entende?! Eu acho assim, ó: que o ciclo numa parte ia ser boa mas ela não sou... não, não... teve épocas assim que não... eles não souberam encaminhar o ciclo.</i>
P1	<i>Eu lembro... um pouco...Eu lembro das reorganizações de turma, das paradas meu Deus, as paradas eram semanais, né?! ... das paradas mensais, ... Eu lembro ... do boletim descritivo ... Dos conselhos participativos, conselhos de classe participativos, que eram... que eram os alunos e os pais e professores, ...Isso! Isso eram alguns momentos do ciclo.</i>

P2	<p><i>Sim, eu lembro. Eu lembro que a gente tinha o ciclo. Começamos com o primeiro ciclo, né?! que era a primeira fase ali, né?! da ... mais da infância, né?! E depois quando... o segundo e o terceiro ciclo foram implantados direto, os dois juntos. Eu lembro que tinha muita resistência dos professores num todo, inclusive eu, porque era novidade, né?!</i></p> <p><i>E eu me lembro que eu via coisas boas, mas também coisas assim que a gente talvez não concordasse na época...</i></p> <p><i>E lembro também que quando a gente tinha as formações, eles traziam gente de fora, de outros estados, gente boa, só que alguns nem tão bem preparados assim também. Né?! Então o que eu eles vinham ...? Eram pagos caríssimas pessoas de fora que eles vinham ter curso, eles vinham aprender com a gente. Eu me lembro muito bem comigo, que eles queriam saber como eram as nossas aulas e o que que a gente tava passando, o conteúdo e como é que era. No final a gente tava dando curso pra eles.</i></p>
P3	<p><i>E quando começou o movimento de ciclo, a escola também começou a mudar. Eu lembro. E.. já na, já na escola era um grupo muito bom de se trabalhar, tanto com a comunidade quanto com os profissionais. Mas quando entrou o ciclo pra, prece que nós nos aproximamos mais ainda da comunidade. E mais nos aproximamos também entre os profissionais, né?! Tanto de sala de aula quanto dos funcionários de serviços gerais, assim, também, né?! Porque todos tinham que estar juntos naquela época.</i></p> <p><i>E eu lembro dessa época da escola assim que realmente o que a gente propunha pra fazer só acontecia com a participação efetiva das famílias.</i></p>
P4	<p><i>Nesse período a, a escola do município que eu trabalhava, trabalhava por ciclo. A gente trabalhava, mais como se fosse um projeto, respeitando mais a idade e série do aluno.</i></p>
P5	<p><i>Houve assim uma tentativa de mudança na educação, no sentido assim, ó: de valorizar um pouco mais os tempos da criança. Né?! eu, acredito assim ó: que faltou acho que tempo, tempo e investimento pra esse, esse, esse novo modelo de aprendizagem acontecesse.</i></p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir dos excertos colocados no quadro exposto anteriormente que não seria analisado, foi possível observar que a maioria dos entrevistados lembra-se da experiência da Escola quando era organizada por Ciclos. Treze, dos quinze entrevistados, trouxeram nos seus depoimentos assuntos relacionados à ESF, assim como princípios de participação coletiva, respeito e solidariedade característicos da organização dos Ciclos de Formação.

Alunos, pais e professores relataram situações, posturas e acontecimentos que refletem suas lembranças. Foram abordados nesta primeira questão assuntos ligados à: 1) concepção de Educação, 2) avaliação/boletim descritivo, 3) aprendizagem, 4) reorganização, 5) evasão escolar, 6) tarefa a distância, 7) encontros para estudo, 8) preparação dos professores, 9) conselho de classe participativo, 10) mudança de série para Ciclo, 11) participação da comunidade e 12) conflitos e avanços. Essas discussões, trazidas pelos entrevistados, serão aprofundadas a medida que apareçam nas categorias analisadas.

5.1.2 Concepção de educação na escola organizada por Ciclos

No sentido científico da palavra, Paro (2010, p.23) diz que “a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimento, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza”. Conforme ele, essa concepção de educação ultrapassa o preparar o aluno para atividades escolares apenas, mas para sua “formação como homem em sua integralidade”. Semelhante a essa concepção de educação, também a escola organizada por Ciclos tem como meta educar princípios de integralidade humana.

Conforme se viu no capítulo anterior, a ESF acreditava que a educação é um movimento que transcende os bancos escolares. A concepção de educação encontrada na Proposta da ESF entende educação como “[...] um processo contínuo de construção do sujeito e de transformação da realidade, pois, quanto mais aprendemos mais nos desenvolvemos” (BACHMANN; WEIDGENANT, 2000, p. 01)¹⁵.

Para a ESF a educação é um processo de formação e apreensão cultural. Tal processo não está restrito à escola como um lugar solitário. Ela é um ambiente que, a partir das relações humanas, também produz novos conhecimentos.

A ESF visa educar a partir dos princípios do desenvolvimento humano com vistas à uma sociedade mais justa e humana.

Essa concepção de educação para além-escola está presente nas falas de R3, a qual se refere à educação como um processo que ocorre pela vida inteira. Ela, R3, pensa que educação envolve diferentes dimensões humanas e lugares. Para esse responsável o processo de educar é também de aprender e se estende por um tempo maior que o escolar.

Pra mim educação ela é um processo, né?! que o ser humano inicia lá no nascimento, e vai pela vida inteira, né?! É um desenvolvimento do todo, né?! enquanto ser humano. (R3)

R3 demonstra ter compreensão de educação como um processo de devir. Este devir, na educação, pode significar a recusa da domesticação ingênua sem leitura e participação de mundo e sem a necessária experiência criadora: “Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2011, p.109).

¹⁵ A Proposta de Educação (Um dos documentos utilizados para reconstrução da ESF com o número 023/010 na EFPPF, hoje na arquivado Biblioteca Municipal de Blumenau)

R3 refere-se à educação como um processo de desenvolvimento do todo como ser humano, o qual ocupa um lugar no mundo e possível leitor da palavra, aquele que lê o mundo e ao lê-lo torna-se mundo, um mundo complexo e mutável a cada leitura, na qual amplia seu mundo e ocupa o espaço como agente transformador social. Educação...

[...] *é... passando pro outro o que a gente sabe e aprendendo com o outro o que a gente não sabe e precisa evoluir, melhorar, né?! (A2)*

A2 ressalta em sua fala a educação como troca, como caminho de ensinar e aprender “*com o outro*”. Ambos, nessa relação, conforme Freire, colocam-se no mundo, tornando-se mundo e o transformando. Este processo, segundo Freire (2011, p. 108) se dá no modo dialógico de fazer educação.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*.

A Educação na Escola organizada por Ciclos buscou, no objetivo de educar para o mundo e com o mundo com olhar social, seu propósito de resgatar a cidadania e a recondução da vida como existência humana. A fala da professora entrevistada para a pesquisa assinala esse aspecto:

[...] *eu vejo a educação como uma arte [...] a educação é parte vital no crescimento do ser humano. Seja criança, seja adulto. É, em termos de escola, que é a construção do conhecimento em si.[...] a gente tenta construir junto, em algo que seja significativo, que você saiba que vai te trazer alguma coisa, algum benefício, um crescimento maior. (P4)*

A professora (P4) vê a educação como “*arte e parte vital no crescimento do ser humano*”. Essa visão de educação tem no processo criador um motivo de plenitude em ser humano. P4 evidencia o tema da construção do conhecimento com significado para os alunos. Segundo Freire (2011), a transformação do mundo passa pela pronúncia e problematização do mundo, o que só é possível no diálogo. Na existência do diálogo o “*construir junto*” o conhecimento, diz a professora, torna-se possível.

Paro (2010, p. 20) diz que reina certa confusão entre a noção de educação e a noção de ensino,

[...] em geral, no senso comum, quando se associa a educação ao campo dos valores e das condutas, aquela por meio da qual se propicia ao educando formação moral e disposição à prática dos bons costumes, e se associa ao ensino a passagem de conhecimentos e informações, contidas nas disciplinas teóricas ou nas ciências de um modo geral ou para o exercício de uma ocupação.

A confusão existe em pensar que o ensino de uma profissão ou de boas maneiras para recepcionar um parente ou amigo representa a educação que a pessoas recebeu. R2 exemplifica essa confusão

Educação pra mim? É preparar a criança pra... enfrentar o mundo, né?! Tanto profissional como... na vida né?! Pra saber como se comportar na sociedade, numa empresa, num... né?! com os amigos, com a família. Educação é isso. É instruir bem a criança pra que seja um adulto bem sucedido, né?!(R2).

Ao referir-se a “preparação da criança e instruir bem a criança” o responsável confunde ensinar com educar.

[...] É uma coisa que tu tem que aprender, né?! a ter educação pros outros te respeitar, né?! (A4)

A mesma noção de educação como ensino aparece na fala de A4 ao falar de educação no sentido para um dia estar pronto...; deixando subentendido que o estudante ainda não é. Essa ideia pode representar o pensamento confuso a respeito do que seja educação e do que seja ensino, este no sentido de preparar para ser um empregado servil, que atenda às necessidades para as quais tenha sido contratado.

O que se observa nas falas de R2 e A4 é que os princípios de educação como construção do conhecimento e produtora de cultura, conforme vivenciaram na proposta da ESF, ou não foi assimilada ou foi posteriormente substituída pela concepção de serventia da educação usada para aquisição de algo.

Neste aspecto Freire (2011) alerta para o risco de fazermos educação em ações restritas e decididas por poucos ou insuficientemente participativas a ponto de não colocar em dúvida as verdades construídas na educação bancária. Quando isso ocorre, mesmo havendo propostas dialógicas de educação, ela não chega a transformar a base já implantada da escola seriada, bancária. A ESF propôs trabalhar o pedagógico voltado para o diálogo e construção de conhecimento, conforme pode ser visto nos seus princípios educacionais, já trabalhados no capítulo anterior. No entanto, as falas dos entrevistados R2 e A4 expõem fragilidades no processo reflexivo como participantes da proposta.

Nas falas dos dois (R2 e A4) o tempo (onze anos) pode ter interferido no entendimento de educação da escola pesquisada, enquanto dialógica, humana e histórico-cultural.

Por se tratar de falas de um responsável e um aluno, pode ter ocorrido que suas experiências e memórias se fixaram em acontecimentos ligados a educação bancária o que dificultou ao falar de educação a observação de que as mudanças de concepções educacionais estavam em processo no tempo que estiveram envolvidos com a escola pesquisada.

Entende-se que a apropriação conceitual da proposta estava em “processo” e “estudo” como diz a professora (P5), o qual foi interrompido em 2005 com o retorno da escola seriada em toda rede municipal;

Para exemplificar o processo de estudo e apropriação da nova concepção de educação da proposta ESF P5 se refere à avaliação (próximo tema a ser analisado). O excerto usado abaixo foi trazido para o tema concepção de educação porque ajuda compreender como foram trabalhados os questionamentos e as dúvidas que apareciam no dia a dia escolar.

*A minha maior dúvida **bem no início** era a questão da avaliação, né?! Como a criança ia ser avaliada nas aprendizagens... [...] na forma de conhecimentos, mas assim, ó: **depois estudando** a gente viu que fica muito mais fácil relatar por escrito o que a criança sabia ou ainda **necessitava de um tempo maior pra aprender**. [...] mas **depois estudando, com a ajuda da coordenação pedagógica, muitas leituras, a gente foi vendo** [...] que a avaliação, nada mais é que uma melhor forma que tem pra avaliar o aluno, né?! que **respeita mais [...] o conhecimento também**. (P5) (grifos da pesquisadora)*

A professora (P5) descreve a construção coletiva e a apropriação da nova concepção de educação e explica que através de leituras, estudos e trabalho com a equipe pedagógica a apropriação e a prática de ver e fazer educação foram tornando-se outra prática pedagógica.

Para finalizar esse item da análise, observa-se que, para os entrevistados, a concepção de educação dita onze anos depois da experiência, transcorreu entre a dificuldade em distanciar-se do ensino tradicional e a apropriação de novas concepções da ESF.

Compreende-se que a concepção de educação voltada para o desenvolvimento pleno do ser humano e para a construção de uma sociedade mais justa pretendida pela Escola pesquisada em partes foi vivida. No entendimento dos entrevistados seria preciso mais tempo de estudos e práticas para que os resultados fossem vistos e compreendidos fora dos portões da escola.

5.1.3 Avaliação trimestral e descritiva

Para Lima (2003, p.7), a prática de avaliação ocorre contínua e naturalmente nos diferentes ambientes sociais e avaliar faz parte das decisões: “A tomada de decisão sempre se baseia em um processo avaliativo. Decisões sobre a continuidade da ação. Sobre o significado ou implicações daquilo que fazemos, do que os outros fazem, dos fatos que acontecem sempre implicam em análise das situações e possibilidades de reação”.

A avaliação escolar não é diferente, contudo na escola “os procedimentos de avaliação sofrem um processo contínuo de burocratização. Isto se deu com a realização das provas cada vez mais voltadas a verificar a aprendizagem [...]” (LIMA, 2003, p.3).

Nas escolas tradicionais o modelo avaliativo mais comum é a avaliação numérica que classifica e exclui conforme o resultado apresentado pelo aluno. Afonso (2000), estudioso português, ao elencar algumas funções da avaliação escolar, cita Broadfoot, (1981) a qual concorda que a avaliação pode existir de diferentes formas e modalidades, e mesmo assim podem atender a funções distintas. Dizem os autores que a avaliação escolar está para:

A averiguação da competência académica(*sic*) (‘competence’), a promoção da competição entre escolas e alunos (‘competition’), a relação entre conteúdo e formas de avaliação (‘content’) e a seleção e alocação diferencial dos indivíduos (‘control’). (BROADFOOT, 1981, p. 198-201, *apud*, AFONSO, 2000, p.18).

Além de dar fluxo à entrada e saída de alunos da escola, ainda a avaliação amarra os professores a mensagens esperadas pelos pais, dizem Broadfoot e Afonso.

A avaliação na proposta da ESF ocorria trimestralmente com registros descritivos nos três Ciclos. Tinha como escopo abandonar a classificação e tê-la como ferramenta para redimensionar a prática dos professores. A avaliação era descritiva e tinha como fundamento a noção de coletivo, almejando que todos os alunos avançavam juntos, em colaboração uns com os outros, não de modo competitivo, pela nota. Eles eram vistos como sujeitos participantes de sua aprendizagem. O texto da avaliação era composto por registros dos avanços, possibilidades, assim como as dificuldades que o estudante encontrasse no processo de construção dos conceitos, em cada uma das três áreas do conhecimento: Comunicação e expressão, Ciências sociohistóricas e Ciências exatas e naturais, ao longo de cada ano dos três Ciclos.

Os regentes das turmas eram responsáveis por organizar os registros e construir os boletins. No primeiro e segundo Ciclos o número de professores era menor e o regente se encarregava de recolher os registros e montar o boletim. No terceiro Ciclo haviam mais professores e por eleição as turmas elegiam seus regentes (dois geralmente). Estes eram os responsáveis por recolher e organizar num só texto as observações avaliativas das três áreas de conhecimento: 1) Comunicação e expressão: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física; 2) Ciências sociohistóricas: História, Geografia e Ensino Religioso; 3) Ciências exatas e naturais: Matemática e Ciências. Nesta perspectiva, todas as áreas de

conhecimento tinham o mesmo tempo e as escolas poderiam organizar-se conforme sua realidade.

A avaliação foi um tema abordado por vários entrevistados desta pesquisa, os quais relatam preocupações. Eles sabem que há diferenças entre a avaliação tradicional e a avaliação da ESF, tendo como objetivo ser processual, participativa, investigadora e redimensionadora da prática pedagógica.

O processo avaliativo no Capítulo 3 descreve a forma qualitativa pretendida na ESF e adotada na Escola pesquisada. As questões do processo avaliativo eram colocadas na proposta da ESF como interrogações a serem pensadas O quê?, quem?, para quê? E como avaliar.

A avaliação descritiva proposta pela ESF e praticada na escola pesquisada era desconhecida pelos pais, já que todos eles sempre estudaram em escolas tradicionais e foram avaliados por notas. Eles se preocupavam com esse modelo de avaliação, conforme relata um dos responsáveis, a preocupação da família estava voltada para a relação da ESF com o modelo seriado, quando seu filho terminasse o EF e saísse da lógica de avaliação descritiva praticada na escola pesquisada e frequentasse uma escola do Ensino Médio (EM), com avaliação por notas. Diz R1:

[...] mas a gente sabia que o mundo lá fora esperava ela por notas. Essa era nossa grande preocupação, né?! principalmente quando ela tava no último ciclo, a nossa preocupação era essa.

Questionada sobre a nova experiência educacional de sua filha, a responsável conclui:

Eu achei que no começo foi bem complicado pra ela, mas ela se defendeu bem, eu acho que pelo conhecimento dela, ela se defendeu bem até. [...]. E ela conseguiu. (R1)

Esta responsável mesmo com insegurança e desconhecimento do futuro que seu filho teria, não o transferiu de escola, diferente de alguns pais que R2 conta terem essa atitude.

[...] muitos pais tiravam os alunos daqui. [...] pra outras escolas que ainda tinham [...] que não eram escolas sem fronteiras. Quem não aceitava essa ideia, esse projeto, tirou as crianças. Eu sei que saíram bastante alunos aqui [...]. (R2)

E: E os que ficaram?

R2: Os que ficaram, os que eu acompanhei, né?!, [...] o meu filho se deu bem, ele fez faculdade, hoje em dia está em São Paulo, montou uma empresa pra ele, não prejudicou em nada, né?!. Os que eu acompanhei assim, por que muito vem de cada aluno né?! Alguns é... se saem bem, outros não, né?! Mas assim eu não vi prejuízo nenhum na educação do meu filho. (R2)

No relato de R2 observa-se a insegurança e a recusa de pais da comunidade ao novo modelo avaliativo da Escola, contudo ao ser perguntado dos alunos que continuaram, não soube contar exemplos de fracasso.

A avaliação escolar, na unidade pesquisada, antes da proposta ESF era constituída por Algarismos numéricos, modelo usado desde a fundação desta escola para apresentar aos pais os resultados obtidos pelo seu filho. Esta forma de avaliação freava o progresso dos alunos para séries seguintes, segundo Lima (2003, p.13) “[...] Se o aluno não entende claramente o que se refere a avaliação, não pode prosseguir com objetividade em seu processo de aprendizagens nem caminhar na sua formação como cidadão”.

O entendimento do processo das aprendizagens, a construção e a escrita do novo boletim foram entraves encontrados inicialmente. P1 relata as dificuldades:

[...] Então, boletim descritivo sempre foi uma tortura para todos os professores, sem dúvida nenhuma. Quando se falava da época do boletim, meu Deus do céu! Tem que fazer aquele livro, que tem que escrever tudo igual ...e aí [...]de novo vinha aquele problema, não era tudo igual, cada aluno é diferente, não pode ser igual, não pode existir um questionário, tem que seguir um padrão diferente pra cada aluno! Tá bom! Aí, lá fazia aquele boletim.[...] Só que era mais difícil de fazer. Bem difícil! (P1)

Inicialmente a professora relata a dificuldade para escrever as aprendizagens, avanços, limitações, possibilidades e encaminhamentos em forma de texto, como foi difícil para ela avaliar. Para escrever era preciso que houvesse registros e para registrar era preciso que houvesse observação e acompanhamento do professor com cada aluno. Com texto pronto era possível observar o processo trilhado pelo aluno e pelo professor. O texto construído fazia parte deles individual e coletivamente. Conforme a professora, a dificuldade em escrever, elencar critérios para avaliação e reconhecer as diferenças em forma de texto que contemplasse uma avaliação fidedigna e exclusiva não era tarefa fácil. Conforme Krug (2001, p.64):

A avaliação é um movimento de reflexão sobre as práticas que nos coloca sempre duas questões: o que deveríamos fazer e o que podemos fazer. A responsabilidade da avaliadora ou do avaliador é a de tornar melhor o que é feito. Transformar, para melhor, a ação realizada.

A professora P2 também conta sua dificuldade, superação e mudanças no seu processo avaliativo profissional:

No começo eu tive resistência também. Mas depois eu acho que a gente também vai mudando. E eu percebi que a minha aula podia ser melhor. [...], o modo de avaliar o aluno,

ele era mais amplo. E eu conseguia relatar muitas coisas no aluno que a nota em si não expressava, não.... era só um número qualquer, enquanto que na descritiva eu podia avaliar o aluno num todo, né?! E a minha aula depois até surtiu mais efeito [...] (P2)

Para que a avaliação tivesse a originalidade de cada aluno era preciso estudar, ler, entender novas teorias, fazer registros individuais e usar diferentes instrumentos avaliativos. Todas essas mudanças fazem sentido quando a professora fala da resistência no começo da avaliação descritiva, no entanto, a professora avalia sua prática positivamente ao relatar que “a minha aula depois até surtiu mais efeito” e ao reconhecer que conseguia avaliar com maior amplitude e relatar as aprendizagens ou alguma coisa relacionada, que a nota não representava.

Segundo Lima (2003, p.6):

Se a aprendizagem presente não é um momento isolado cujo significado se acha encerrado em si próprio, se a aprendizagem é um momento necessário do desenvolvimento humano, podemos concluir que a avaliação na escola deve abranger tanto as aprendizagens escolares como o próprio processo de desenvolvimento do qual elas são parte construtiva.

Um aluno entrevistado, que passou por outras experiências como a do EM e parte da graduação conta:

Acho que a gente era avaliado em todos os sentidos, assim, é...[...] eu acho que dentro da escola de ciclos a gente consegue... eles conseguem avaliar a gente melhor num geral, assim. [...] E na escola por ciclos eles ensinam isso, desde a gente trabalhar em grupo, é... o nosso comportamento... hã... e também, é claro, o conteúdo que a gente aprendia em sala de aula, né?! Eu acho que a gente era cobrado em todos os sentidos. (A2)

No entender de Lima (2003, p. 7): “A avaliação é, assim, socialmente construída e tem um papel importante na constituição da auto-imagem”. Conforme A2, ao dizer que “eram avaliados em todos os sentidos” ela se coloca como avaliada na inteireza das suas aprendizagens e demonstra positivamente o processo avaliativo que foi submetida. Traz no seu dizer o “trabalho em grupo” como forma de aprender coletivamente e no diálogo, conforme um dos princípios da ESF que era o de construir o conhecimento a partir das interações e das relações humanas. A escola pesquisada, conforme mostra a análise do PPP e se viu acima, quando fizemos sua apresentação no capítulo IV, mostrou que a avaliação era um tema com o qual estavam preocupados mesmo antes de 1996, quando ainda não era ESF. Eles a discutiam, mas não chegavam a consenso, pois uma parte pensava que a avaliação deveria ser um instrumento do professor e outros questionavam e pensavam outras

possibilidades de avaliar. Em 2001, já com a escola organizada por Ciclos os caminhos avaliativos se encontraram com os da ESF que tinha como proposta ações e reflexões coletivas, que desvinculava a avaliação como ferramenta de poder do professor.

Azevedo (2007, p.28) diz que: “O trabalho coletivo, interdisciplinar, construtor de aprendizagens significativas, elementos constituintes de uma escola reinventada, não pode conviver com uma avaliação seletiva e classificatória, exige uma concepção de avaliação com mediações que se compatibilizem com as concepções de desenvolvimento humano”.

Outra aluna A3 relata sua experiência no EM ao se deparar com a avaliação por notas:

Eu olhava pra mim e pra todos os outros. [...] tudo me comparando como todo mundo e eu, e eu sou uma pessoa diferente, eu sou diferente dos outros. [...] É até vergonhoso falar mas eu chorei! Porque eu me decepcionei demais comigo, eu pensei: “Meu... será que só no ciclo eu era boa, agora não vou ser boa?” Daí eu me esforcei muito, muito, muito, e consegui chegar lá, né?! Mas assim com dificuldade mas não por ser por nota, mas eu ficava pensando assim, “Meu Deus, tanta gente aí que...hum.. não tá nem aí, nem às vezes vem pra sala... sabe? Por .. tá colando, sei que eles estão colando, eu vi eles colando nas provas e tudo, e tiraram a mesma nota do que eu, então tipo... é uma coisa muito injusta, muito... uma coisa muito grave. (A3)

Ao ver sua nota igual de outros, conta sua decepção. Diz ter chorado ao perceber que sua identidade, até então construída a partir de observações feitas dela, com ela e para ela, como pessoa singular, descrita em texto, respeitando e considerando seu percurso em totalidade, tudo é substituído pela generalidade da quantificação, pois a avaliação passa para representação numérica. Essa mudança a fez chorar. Ela percebeu a inocuidade da avaliação quantitativa, pautada em provas, mediante o fato de outros terem “colado”. Por outro lado, isso a remete ao sentimento de injustiça e gravidade.

A avaliação é um dos pontos nevrálgicos da ação educativa. É, via de regra, embora possa ter outro sentido, um instrumento de poder, onde quem tem poder exerce uma ação julgadora sobre quem não tem poder. Com esse conteúdo e prática, constitui-se como instituição seletiva, produto histórico de relações inerentes à sociedade capitalista. (AZEVEDO, 2007, p.27-28).

Além da seletividade, a disputa pela nota neste caso motivou outra ação que por certo não deveria estar na escola, a cola que por ingênua que seja, carrega nela a intenção de enganar e tirar proveito de uma situação. Essa atitude deseduca, contrariando o propósito da escola que é educar, ou seja, a prática da escola deveria ajudar a construir o bom caráter, a

solidariedade, a honestidade. Mas, ao contrário, a prática da cola “ensina” os modos de burlar, ludibriar, enganar, como parte constituinte da educação escolar.

A partir desses dois depoimentos de A2 e A3 observa-se que alguns compreenderam a avaliação descritiva complexa e personalizada, na qual as individualidades são consideradas pela educação escolar, registradas, discutidas, considerando também a construção do caráter de cada pessoa.

A avaliação descritiva ocorria três vezes por ano. No final de cada trimestre havia um conselho de classe participativo, neste momento eram discutidas questões coletivas e individuais da turma. No processo avaliativo existia a possibilidade de retenção dos alunos, a qual ocorria preferencialmente no final de cada Ciclo, ou seja, de três em três anos e não mais anualmente como na escola tradicional.

Um dos responsáveis lembrou-se da ausência das reprovações anuais nos Ciclos e da importância segundo ela, de seguir os estudos sem travar o fluxo escolar do aluno. Menciona o fato como positivo dizendo:

Positivo é assim,[...] Que os alunos, se ele não ia bem nesse ano, ele tinha condições de passar pra outro ano, né?! Há... passar pro ano seguinte. Ele não ficava sempre na classe, né?! [...]. Ele não reprovava. Tem certas matérias que eles são bons e tem certas matérias que a gente não consegue entender bem. Ele é bom na matemática. Mas tem outras matérias que ele não era tão bom assim, entende? Que ele ficava meio pra trás. E assim, ó: nesse ciclo dava oportunidade da criança ir pro ano seguinte. Esse era um lado bom. (R5)

E: Você acha que isso possibilitava que eles fossem aprendendo sem a reprovação?

R5: *Sem a reprovação, é.*

E: Você concordava com isso?

R5: *Concordava.*

R5 descreve, em sua opinião, diferenças nos tempos de aprendizagens defendida pela ESF e praticada na escola pesquisada. A individualidade da avaliação propicia possibilidades de observação dessas diferenças e o acompanhamento das novas aprendizagens. Lima (2002, p. 29) defende que

[...] em nenhum momento da escolarização podemos prescindir de uma avaliação minuciosa e consciente. Deixar de avaliar, da mesma forma que fazê-lo parcialmente ou com instrumentos inadequados ou de forma inadequada, pode significar rupturas no processo aprendizagem e desenvolvimento do educando.

Acompanhar as aprendizagens, assim como avaliar, pode colaborar com o aprimoramento das aprendizagens, assim como ampliar os conceitos já adquiridos.

Constata-se que a avaliação foi um assunto polêmico na ESF, assim como na escola pesquisada. Desde a escola em 1996 até as entrevistas realizadas para essa pesquisa, existe uma problemática com as avaliações numéricas. Mesmo considerando que houve simpatia pela avaliação descritiva, ela não foi desejo de todos. As falas das entrevistas mostram discordância sobre ela. Havia, da parte dos professores, dificuldade na maneira de registrar, na forma de administrar as observações e colocá-las nos registros, a escrita do texto com critérios que amparassem a fidedignidade do boletim. Os professores comparam as avaliações e dizem que a avaliação descritiva amplia a visão dos processos percorridos pelo aluno, mas concordam que a nota é mais fácil para trabalhar. “A implantação de um sistema de ciclos e de um sistema de avaliação baseado em uma avaliação continuada abala uma cultura enraizada nos sistemas educacionais, nas escolas e nos profissionais da educação” (FERNANDES, 2009, p. 22).

Observa-se que todos, principalmente os responsáveis estiveram preocupados com a avaliação descritiva da escola pesquisada, contudo reconhecem, assim como os alunos que nas experiências posteriores não ocorreram maiores dificuldades e as que houveram foram superadas.

5.1.4 Aprendizagem na Escola por Ciclos

A aprendizagem na ESF tem por pressuposto ser um processo dialético em que o mestre é um investigador e o discípulo o descobridor e criador (GADOTTI, 1995). Acredita-se que todos têm condições de aprender em ritmos e tempos diferentes e que o parâmetro para avaliação da aprendizagem é o próprio aluno. A aprendizagem humana transcende a capacidade cognitiva do esquema ação do ensinar-professor e aprender-aluno, por isso considera diferentes dimensões (afetiva, emocional, corpórea, ética, estética, ...) como parte do processo. (Conceitos retirados dos documentos da ESF)

A proposta da ESF, de acordo com os documentos, tem na concepção dialética de aprendizagem a busca do conhecimento. Na educação dialética, a aprendizagem ocorre num esforço autônomo do discente em que o professor exerce a função de guia (GADOTTI, 1995). Na ESF o aluno e o professor são vistos como aprendentes.

Na escola organizada por Ciclos os conceitos de educação, ensino, aprendizagem e conhecimento se entrelaçam, tendo-se consciência de que tais conceitos não são sinônimos, entretanto, são integrantes fundamentais na reformulação da estrutura escolar onde os

processos são contínuos e a integração faz parte de “uma concepção em que as aprendizagens se realizam como processos situados no tempo, possibilitando ao aluno a realização dos processos de aprendizagem em toda sua extensão, sem as rupturas existentes no sistema tradicional” (LIMA, 2002, p. 26).

A ESF entendeu que o conhecimento é um ato de construção coletiva e a aprendizagem uma ação participante, dialógica e dialética.

A concepção de aprendizagem da escola organizada por Ciclos tem em sua proposta o compromisso de trabalhar com diferentes estratégias facilitadoras e construtoras de conhecimento. Contudo, a comparação entre escola organizadas por Ciclos e a tradicional foi lembrada na entrevista, por R3.

Eu sempre digo [...] as comparações, elas acontecem. [...]. Então como a minha família é muito grande e... da minha família inteira os meus filhos foram os únicos que estudaram em escola por ciclo, eu sempre digo que eles não perderam em nada para os primos que estudaram em escola seriada. Nem em escola privada, [...] meus filhos nunca ficaram pra trás a nível de aprendizagem, desenvolvimento, nada. (R3)

Na fala da R3 se estabelece a comparação entre instituições públicas e privadas ressaltando que ao comparar percebe que não tiveram prejuízos na aprendizagem e nem no desenvolvimento. Soltau e Miranda (2004) dizem que o conhecimento na ESF está em constante construção/reconstrução e este processo pertence a todos por se tratar de um bem comum, “o conhecimento sistematizado é o resultado de produção coletiva e o conhecimento acumulado pelo esforço da humanidade é visto como um bem que pertence a todos e por isso não pode ser restrito a poucas pessoas, portanto todos devem ter acesso a ele.” Conforme os autores a construção do conhecimento caminha em busca da apropriação do conhecimento indiferente de quem seja.

A3, que estudou na escola nos anos de 1998-2004, portanto todo tempo de ESF, ressalta essa característica.

Eu sempre vi uma aprendizagem muito boa. Sempre aprendi muito bem. [...] quando eu mudei, e fui pra uma escola que era com notas, né?! eu já não senti a mesma aprendizagem. [...] até tive um pouco de dificuldade, não de aprender, mas dificuldade de me adaptar mesmo. Eu achei muito diferente assim, sabe? [...] Quando eu fui pro segundo grau que daí já não era mais ciclo, né?! Eu senti uma diferença assim parecia que eu tava em outro lugar, em outro mundo, assim, era uma outra dimensão, sabe? (A3)

A fala de A3 revela seu estranhamento ao perceber as diferenças nas escolas por Ciclos e a escola seriada no EM. Ela mistura sentimentos e observações relacionados com a

avaliação, a qual está intrinsicamente ligada com a aprendizagem e com o ambiente em que diz que “parecia estar em outro lugar”. Sua fala traz um dado significativo da aprendizagem que teve na escola pesquisada. Diz que não teve dificuldade de aprender o que lhe foi proposto no EM, mesmo vindo da escola organizada por ciclos.

Segundo a professora (P5) os alunos da escola organizada por Ciclos tiveram estudos e aprendizagens mais amplos.

Eu acho que os alunos que estudaram na escola por ciclos, a aprendizagem deles é mais ampla. [...]Ele tinha um conhecimento maior sobre todas as coisas ao mesmo tempo. Não era assim, vamos supor, não era feito divisões entre o conteúdo, sabe? (P5)

Tinha abertura para o professor trabalhar diferente?

Abertura por professor trabalhar diferente, e não ficar só naquele seu conteúdo propriamente dito, né?! Ele podia expandir, né?! (P5)

Além de ressaltar a amplitude de saberes trabalhada na escola organizada por ciclos, a professora P5 assinalou a possibilidade e a liberdade que o professor tinha para planejar as aulas. Tinham liberdade para trabalhar na amplitude dos assuntos e não mais dividi-los por conteúdos disciplinares. Esta observação também está na fala de P3 ao abordar o exemplo da natureza e não mais separar os elementos como o ar, a terra, o sol, e etc. Para Mainardes (2009, p.68), a política dos Ciclos contribui na construção de novos conceitos de “homem, mundo, sociedade, educação, conhecimento e papel da escola [...]” desta forma quem se envolveu com a ESF de alguma maneira foi provocado a pensar e revisitar seus conceitos de educação, de avaliação, de aprendizagem. O autor considera que a formação continuada dos professores, somados a outros investimentos, podem conduzir a avanços nas condições materiais da educação e de trabalho dos professores.

P3 precisou comparar a aprendizagem tradicional com a vivida no Ciclo, para explicar sua compreensão de aprendizagem na escola pesquisada. Diz ela:

[...]a aprendizagem no ciclo a gente tem que lembrar porque as pessoas não se dão conta que a aprendizagem acontecia na escola por ciclo de uma forma que não acontece na seriação. Porque na seriação as coisas são muito encaixadas, é cada conhecimento numa caixinha, e muito, muito decorado. E no, no ciclo, a aprendizagem acontecia de uma forma espontânea e prazerosa. O aluno ia lá pra aprender porque ele estava sendo estimulado por aquilo, tinha prazer naquilo. E ele não ia aprender pra só responder um diagnóstico, né?! no ciclo. Ele não ia aprender só pra responder o que ele precisava pra aquele trabalho ou pra aquilo que valesse uma nota ou um conceito. (P3)

A professora (P3) relata diferentes situações escolares. Uma se refere à chamada “decoreba”, a ação de memorizar certos fragmentos dos assuntos escolares para repetir nas avaliações, ou usar o que foi trabalhado na escola para responder um diagnóstico, conforme ela. Lima (2002, p.25) elucida que “equivocadamente, julga-se como aprendizagem a informação retida na memória de curta duração. Em geral, o aluno estuda um ou dois dias antes da prova, uma vez que ele já aprendeu que este é o tempo que a informação fica disponível na memória para fazer a prova”. Uma vez corrigida a prova é, em seguida, registrada e devolvida ao aluno como assunto finalizado e passa-se para outra etapa. Essa é a maneira tradicional de observar a aprendizagem do aluno, na escola tradicional, seriada. Segundo a professora, “*No ciclo a aprendizagem acontecia de uma forma espontânea e prazerosa*” (P3). Neste caso a aprendizagem acontece, porque os processos são mais complexos e auxiliam na formação de conceitos. As falas da professora P3 se referem ao pressuposto da escola organizada por ciclos de que cada um dos alunos aprendiam no seu próprio tempo.

Bachmann (2002, p.10), superintendente de ensino da SEMED de Blumenau, na época em que essa mantinha a Escola Sem Fronteiras, escreve que a construção da cidadania pela educação se faz com uma nova perspectiva e lógica escolar que favoreçam situações de aprendizagens. Essa mesma perspectiva também se encontra nas falas de P3, acima, quando esta descreve as aprendizagens como um processo prazeroso de integração, conseqüentemente ocorre maior compreensão do todo. Em sua fala R1 declara ter mudado seu entendimento de como ocorria a aprendizagens na escola organizada por Ciclos ao perceber o processo:

No começo achava meio confuso, mas depois eu vi que o que [...]eles realmente queriam é que eles aprendessem, não só correr atrás da nota. Aprender mesmo, é estudar pra aprender. (R1)

Um dos alunos entrevistados relatou sentir defasagem na aprendizagem pelo fato de haver frequentado ESF, quando chegou à escola seriada para fazer o EM.

[...] tinha bastante matéria que eu não tinha visto e os professores falavam que essas matérias já eram assunto de sétima e oitava série e eu nunca tinha visto[...] (A5)

Você acha que ficou essa defasagem?

Sim,[...] muitas coisas que eles já sabiam lá, eu não sabia ainda. [...] às vezes o professor só passava por cima assim, alguma coisa e ele já dizia que isso já era matéria [...]e eu nunca tinha aprendido. Então no caso eu tinha que correr atrás pra poder aprender e fazer o exercício. (A5)

No decorrer da entrevista A5 conta ter repetido por duas vezes a mesma série do EM.

Este fato torna-se curioso, já que por dedução o EF deveria ter ensinado, mas ele não aprendeu. O repetir o ano no EM também não lhe garantiu a aprovação. Então o que ocorreu? A causa da primeira reprovação tinha como justificativa o fato de não ter aprendido, e a segunda teria ligação com quê? Pela lógica, o aluno no ano anterior, passou pela mesma série e o mesmo conteúdo, e este precisou refazer o mesmo ano porque também não aprendeu?

Na mesma linha de pensamento em que alguns conteúdos não eram ensinados R5 posiciona-se resistente ao trabalho pedagógico da ESF porque, na sua visão os professores não estavam preparados o suficiente,

[...] os professores tinham que estar mais preparados pra isso. Eles não estavam devidamente preparados pra escola por ciclos. Que eu já tinha escutado falar que a escola por ciclos era uma opção ótima pras crianças. Então eu acho assim, que naquela época ali faltou... [...] os professores buscar mais entendeu?! (R5)

Quando R5 diz que “os professores tinham que estar mais preparados” ela entende como frágil o papel do professor como orientador, facilitador e mediador do conhecimento na escola organizada por Ciclos. Anterior à proposta, o professor era conhecido como um agente que “dava aulas” e assim é que os pais o conheciam e por isso a falta de preparação não estava associada somente ao professor, mas também aos pais. A responsável (R5) disse ter ouvido falar bem do Ciclo o que de imediato não representou um problema de resistência com a organização, mas aspectos relacionados à concepção de aprendizagem.

A fala dos estudantes entrevistados aponta para diferenças nos modos de aprender no Ensino Fundamental, no qual frequentaram a ESF, e no EM. Sinalizam que a passagem do EF não os prejudicou no EM, com exceção de A5. Os professores consideram que na escola organizada por Ciclos a aprendizagem é mais ampla, enquanto que os responsáveis apontam para a necessidade de maior discussão do assunto.

A aprendizagem, assim como os outros temas desenvolvidos nessa primeira categoria se orientou a partir da concepção de educação presente na ESF e conseqüentemente na escola pesquisada. Passou-se, nesta primeira categoria, pela concepção de educação na escola organizada por Ciclos, pela avaliação e pela aprendizagem; todas questões polêmicas da ESF, semelhante a outros assuntos que envolvem a escola organizada por Ciclos. Os temas desenvolvidos têm como parâmetro de comparação a seriação e por esse motivo é preciso considerar o longo período dessa organização escolar e os conflitos ao propor mudanças.

5.2 ROTINA ESCOLAR

Na categoria Rotina Escolar incluem-se os temas organização dos Ciclos, reorganização e tarefa a distância. Para analisar esses temas considera-se que, à luz da teoria da Escola Organizada por Ciclos, a proposta ESF reestruturou a maneira de organizar a escola. No dia a dia esses processos se manifestam na rotina escolar.

As unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau que optavam pela proposta ESF, a partir de 1998, se estruturavam com os Ciclos de Formação, distribuídos em três Ciclos: 1º Infância, 2º Pré-adolescência e 3º Adolescência. Nessa organização os tempos são revistos para que as aprendizagens e vivências ocorram de modo mais significativo para os professores e os alunos.

Nos documentos que orientaram a construção da proposta ESF, os tempos (organização dos Ciclos, reorganização de turmas e tarefa a distância) também são encontrados como “tempos e espaços” juntos. Neste trabalho optou-se por analisar os assuntos de organização por Ciclos, reorganização e tarefa a distância como tempos de construções escolares e como eram vistos pelos entrevistados.

Desse modo, antes de abordar separadamente os três temas analisados nessa categoria, se faz necessário mostrá-los como a proposta da ESF compreendeu cada um deles.

O primeiro tema trata da organização dos Ciclos:

A inclusão das Unidades escolares da Rede Municipal de Blumenau, na proposta dos Ciclos de Formação se deu por opção da comunidade escolar, assim, nas da Rede Municipal que optaram pela organização por Ciclos de Formação, o Ensino Fundamental foi organizado levando em consideração a idade cronológica dos alunos e a observação da correspondência de cada um conforme seu próprio desenvolvimento. Nestas escolas organizou-se o ensino fundamental em três grandes grupos/ciclos que abrangem o ciclo da infância, o ciclo da pré-Adolescência e o ciclo da adolescência. (BLUMENAU, 2004a, p. 18).

O segundo tema reorganização de turmas é assim descrito na proposta ESF:

É um processo contínuo, organizado, planejado e registrado, tendo como referências os objetivos gerais de cada ciclo de tal forma que possibilite a integração de todos os sujeitos no processo e na dinâmica de construção do conhecimento para a criação de situações de aprendizagem que se identifiquem com as potencialidades de cada grupo/educando, para que esses possam avançar ainda mais nas suas aprendizagens, através da interação com outras crianças com experiências diferenciadas. (BLUMENAU, 2004a, p. 21).

O terceiro tema se refere à tarefa a distância:

A organização da tarefa a distância foi pensada como um recurso que pretende viabilizar tempo para os professores se reúnam mensal ou quinzenalmente, conforme decisão de cada escola. Esse projeto propõe atividades para que os alunos desenvolvam em casa com seus familiares e com a comunidade em que estão inseridos de tal forma que os professores possam ficar reunidos nas escolas e os alunos estejam em casa trabalhando e produzindo material que será utilizado num momento seguinte com o conjunto de colegas em cada turma. (BLUMENAU, 2004a, p. 22).

De acordo com o exposto, esse foi o entendimento da proposta ESF para os temas citados, os quais serão discutidos e analisados a seguir.

5.2.1 Organização dos Ciclos

A proposta da ESF de Blumenau primou, em sua organização, por uma nova lógica, nem seriada, nem disciplinar, de organização dos espaços escolares e dos tempos de aprendizagem.

Os ciclos de formação se apresentaram como utopia possível, mas trabalhosa, de construção de uma nova concepção de educação. Esta proposta promove um repensar dos espaços e tempos escolares como tempos de vivências e de aprendizagens significativas, tanto para os alunos como para os trabalhadores da educação. Visando uma escola voltada para o que é mais significativo e significante na construção do ser humano, tendo conhecimentos que lhe possibilite construir uma sociedade justa, ética e feliz. (BLUMENAU, 2004a, p.17).

A escola pesquisada iniciou com o primeiro Ciclo no ano de 1988 e completou a implantação dos dois últimos ciclos no ano de 2000. Os três Ciclos se baseavam nas temporalidades humanas, os tempos eram ampliados e os objetivos eram diferentes para cada um deles. Ao falar da importância do tempo escolar, Lima (2002, p.4) explica:

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

Segundo a autora, o tempo na escola tradicional é fracionado e os materiais de apoio dividem seu conteúdo para que se encaixem em uma aula do professor. O tempo escolar fracionado auxilia em alguns aspectos administrativos da escola e regula burocracias que dependem de prazos como o censo, contratações de profissionais, folha de pagamento, datas de matrículas, etc. Todavia, no fazer pedagógico o rigor do tempo colabora pouco para a construção de novas aprendizagens. Com a mudança nos tempos, ou seja, a organização por

temporalidades que acompanhem o ritmo da aprendizagem humana, o processo escolar assume o compromisso com a continuidade do desenvolvimento cognitivo das pessoas. A aprendizagem se dá sem interrupções. Andrade (2002, p.81) diz que:

As propostas de organizar as escolas em Ciclos de Formação além de proporem que se construam novos espaços de interação humana, envolvendo a pluralidade dos sujeitos sócio-culturais, redefinem os conceitos de tempo e espaço, entendidos, na organização seriada, como dimensões intocáveis.

Os tempos escolares foram organizados em diferentes momentos e possibilidades para apreensão dos objetivos de cada Ciclo. Conforme Andrade (2002) a distribuição do tempo de forma mais flexível redimensiona a escola e seu funcionamento, assim como as ações pedagógicas. Cada Ciclo compõe-se por um coletivo de profissionais. Somados os três ciclos, tem-se o coletivo escolar. Cada Ciclo possui objetivos e referenciais curriculares específicos.

Na organização escolar por Ciclos o planejamento é coletivo. Cada Ciclo tem seu coletivo de educadores os quais planejam entre eles e também com os outros Ciclos.

Os planejamentos devem ser feitos a partir dos objetivos de cada Ciclo, conforme o seu referencial curricular. Os objetivos e o planejamento servem como parâmetro para avaliação. Com essa lógica de tempo, os objetivos e referenciais curriculares dos Ciclos eram discutidos e avaliados, no trabalho coletivo, nos dias de estudos e pesquisa, encontros mensais ou quinzenais, tarefa a distância, socialização de experiências, conselhos escolares, conselhos de classe participativos e formação permanente.

O documento “Versão preliminar da reorientação curricular¹⁶ (1999)” da ESF, descreveu que reorientar o currículo seria possível através do repensar a estrutura escolar, rompendo e superando as listagens de conteúdos e a lógica conteudista. A proposta visava distanciar o currículo do modelo tecnicista e se aproxima das histórias das comunidades, explicitando sua historicidade, contextualizando-a e estabelecendo enfoque dinâmico-dialógico. A reorientação curricular dirige-se para a formação plena do ser humano através dos três eixos da ESF: Gestão Democrática, Qualidade Social da Educação e Acesso, Permanência e Sucesso dos alunos na escola.

Nas entrevistas os aspectos relativos à rotina, ao planejamento, à organização aparecem nas falas dos entrevistados. A professora (P1) relembra o modo como se

¹⁶Documento produzido preliminarmente em 1999 como norte curricular para toda rede municipal de Blumenau. A escola pesquisada anuncia (PPP2001) seus referenciais curriculares para cada ciclo embasado na construção da ESF e reorientação curricular, levando em conta as dimensões humanas e respeito as características de cada Ciclo.

desenvolvia o planejamento, ressaltando que ele se fazia coletivamente e isso tinha efeito na avaliação. Diz ela:

[...] *as coisas eram pensadas no grupo do segundo ciclo, no grupo do primeiro, no grupo do terceiro ciclo, e a partir deles [...] eu sabia se o aluno ia pro terceiro ciclo ou não? Porque tinha atingido aqueles objetivos ali. Já que não tinha nota, né?! tinha que ter isso.* (P1)

Quando a professora fala que “*as coisas eram pensadas no grupo*” ela se refere ao planejamento coletivo e ao conselho de classe que também envolvia o coletivo. A partir da análise desse coletivo as decisões eram tomadas. O fato de não haver nota e “*tinha que ter isso*”, assinala que a avaliação assumiu o caráter coletivo, conforme desejado na ESF. Segundo o documento “1º Ciclo em construção”, “Faz-se necessário ter critérios claros para avaliação no sentido de que esta possa assumir um caráter de tomada de consciência, envolvendo todos os profissionais do ciclo, tornando-os responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem” (s/d, s/p).

As experiências vivenciadas fora da escola faziam parte dos planejamentos conforme explica P4.

[...] *A gente procurava trabalhar mais com as experiências que eles tinham de vida. Não o conteúdo só, por si sozinho, solto. É... a gente tinha uma preocupação maior com o que o aluno vivenciava.*(P4)

Essa maneira de planejar estava de acordo com os objetivos da reconstrução da proposta curricular da ESF. Nela a escola deveria se aproximar das histórias de vida das comunidades.(Versão preliminar da reorganização curricular – 1999)

Na concepção de currículo da ESF, um dos objetivos era afastar-se das listas de conteúdos. A fala da professora confirma que isso acontecia, pois havia *uma preocupação maior com o que o aluno vivenciava.* (P4). A escola pesquisada, conforme se vê, trabalhou conforme a proposta municipal. Ela se organizou de tal forma que foi motivo de reportagem de revista. Um responsável (R2) comentou:

Eu sei que na época [...] a escola foi até citada numa revista, né?!, como exemplo pro estado e pro país dessa escola sem fronteira que, perante os olhos da Semed... Secretaria de Educação tava sendo um projeto bem sucedido, né?! (R2)

O mesmo responsável, no decorrer da entrevista, relata que nem toda comunidade da escola concordava com esse “*projeto bem sucedido perante a Semed*”. Segundo ele, haviam pais que não concordavam com a escola organizada por Ciclos

Eu sei que tinha gente que dizia que era a escola sem porteira, porque qualquer burro passava, né?! Então é o que a principal tese que os pais se apegavam pra tentar derrubar esse projeto, né?! (R2)

E você lembra o que os pais faziam?

Muitos pais né?!, como eu participava da APP, muitos pais tiravam os alunos daqui.[...]pra outras escola que ainda tinham né?! o... que não eram escolas sem fronteiras. Quem não aceitava essa ideia, esse projeto, tirou as crianças. Eu sei que saíram bastante alunos daqui naquela época, né?! (R2)

E: E os que ficaram?

Os que ficaram, os que eu acompanhei, né?!, até antes foi citado aqui né!? Os pais ali, eles também estudaram no ciclo, então é... eles... o meu filho se deu bem, ele fez faculdade, hoje em dia está em São Paulo, montou uma empresa pra ele, não prejudicou em nada, né?!. Os que eu acompanhei assim, por que muito vem de cada aluno né?! Alguns se saem bem, outros não, né?! Mas assim eu não vi prejuízo nenhum na educação do meu filho. (R2)

Ao longo da conversa R2 traz inúmeras contribuições para reflexão a respeito da escola pesquisada e organizada por Ciclos. Seu relato divide-se em: 1) “perante os olhos da Semed... Secretaria de Educação tava sendo um projeto bem sucedido”. 2) em contra partida alguns pais eram contra a organização por Ciclos e transferiram seus filhos para outras escolas tradicionais. A escola deixou de ser interessante para alguns pais que não aceitaram a proposta de organização por Ciclos.

O preconceito pela escola é percebido na expressão que classifica como burros os alunos que progrediam para o ano ou Ciclo seguinte, sem passar por avaliação quantitativa para selecioná-los. O termo *porteira*¹⁷ refere-se ao lugar que passam *burros* não selecionados.

Paulo Freire assinala a importância de se superar diferenças enraizadas socialmente. “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limite” em que os homens se acham quase coisificados” (FREIRE, 2011, p.131).

Frente à dificuldade de pensar na humanização do processo escolar, alguns pais mostram-se resistentes à humanização proposta pela ESF. Compreende-se que o sistema escolar seriado é a base e parâmetro de entendimento dos pais que estudaram nesse sistema

¹⁷ O termo *porteira* está colocado como portão que abre a saída da fazenda ou do sítio.

classificador. Segundo Arroyo (1999, p.144) “para o sistema seriado fomos formados e deformados. Trazemos suas marcas em nossa pele [...]”.

Como superar situações do sistema seriado que, ao final do ano, classificava os alunos em aprovados e reprovados? Freire aponta que “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem histórico-sociais” (FREIRE, 2011, p.128). É esse pensamento que motivou os profissionais que se engajaram na ESF em Blumenau.

Na entrevista R2 fala sobre os alunos que frequentaram a escola pesquisada no período em que trabalhou pelo projeto de ESF e descreve a situação de seu filho e dos filhos de seus amigos que estão próximos¹⁸ e observam a entrevista.

“Os que ficaram, os que eu acompanhei, né?!, até antes foi citado aqui né!? Os pais ali, eles também estudaram no ciclo¹⁹. Alguns se saem bem, outros não, né?!”

“[...] o meu filho se deu bem, ele fez faculdade, hoje em dia está em São Paulo, montou uma empresa pra ele, não prejudicou em nada, né?!”

A ESF tinha como princípio que todos estivessem na escola aprendendo e por esse motivo as palavras de R2 são importantes para pensar naqueles que conforme ele, “não se saem bem”. São esses os que a ESF tentou resgatar.

A tarefa que se impõe é como recuperar todas as dimensões da humanidade roubada a essas crianças e adolescentes com que a escola trabalha. A organização por Ciclos tem esse horizonte. A preocupação primeira será como, ao menos no tempo da escola, não reforçar as amargas experiências de desumanização a que são submetidos. Insisto nesse ponto, que a escola não seja mais uma experiência amarga, excludente, destrutiva de sua autoestima, de sua identidade já quebrada. (ARROYO, 2013, p.63).

A organização por Ciclos colocada nesta análise se opõe ao modelo seriado que predomina no Brasil. De acordo com Fetzner (2007, p. 53):

A Escola de Ensino Fundamental no Brasil organiza-se predominantemente em séries. Segundo o INEP, no Ensino Fundamental, em 2005, tínhamos 64,84% das matrículas em séries, 19,64% das matrículas em ciclos e 15,52% das matrículas em sistemas que mesclam séries e ciclos.

¹⁸ A entrevista foi realizada num Clube de Caça e Tiro e haviam pessoas da comunidade presentes.

¹⁹ Atualmente os filhos são estudantes de Engenharia Química, Engenharia Civil e Pedagogia. Esses pais e seus filhos citados não foram entrevistados porque não atendiam aos critérios da pesquisa.

A autora (2007) lembra na mesma obra que a escola seriada foi inspirada no modelo fabril que usa o tempo para melhor rendimento e produção. Este sistema atende, segundo ela, a um número grande de pessoas ao mesmo tempo, impondo processos escolares seriados que são finalizados a cada ano.

A partir das falas dos entrevistados considera-se que a escola pesquisada aderiu à proposta ESF e trabalhou de acordo com os princípios da mesma, conforme se pode constatar no relato das professoras. Alguns pais da comunidade não concordaram com a mudança de séries para Ciclos e transferiram seus filhos para outras escolas com organizações tradicionais.

O relato de R2 diz não saber da existência de alunos que teriam sido prejudicados por continuar seu processo de ensino no modelo de ciclos da ESF. Comenta que seu filho atualmente está bem, formado e trabalhando. Com base nos testemunhos observa-se que a implantação dos Ciclos na comunidade não foi tranquila, contudo os dados mostram que os alunos entrevistados prosseguiram os estudos e trabalho e não há dados ou relatos conhecidos que a organização escolar por Ciclos, na escola pesquisada, tenha causado algum prejuízo à aprendizagem ou ao desenvolvimento das crianças.

A experiência, segundo as falas, desestabilizou concepções, provocou ações coletivas e discussões acerca de valores e conceitos que são construídos dentro e fora da escola. Compreende-se que a escola não está numa ilha e por esse motivo provoca e sente efeitos externos.

5.2.2 Reorganizações de Turmas

A organização escolar por Ciclos propõe que os tempos escolares sejam flexíveis por entender que todos os alunos devem ter a possibilidade de aprender em diferentes ritmos e tempos. Na proposta ESF, a reorganização é um dos tempos escolares em que os alunos saem de suas turmas referência para grupos e professores diferentes. Andrade considera que a organização escolar por Ciclos rompe com a lógica gradeada e transgride pedagogicamente estruturas temporais e espaciais fechadas. De acordo com ela (2002, p.84), “um dos movimentos reveladores dessa transgressão, que está sendo construído em muitas escolas da Rede Municipal de Blumenau, é a *reorganização de turmas*”.

Em uma das revistas produzidas pela SEMED e colaboradores na administração em que existiu a ESF, a reorganização de turmas era vista como possibilidade de flexibilização dos tempos.

A escola hoje, na perspectiva de trabalhar com a diversidade e garantir a permanência e sucesso dos educandos, exige novas compreensões sobre a organização do trabalho pedagógico no qual o planejamento do tempo, espaços e formação de grupos sejam definidos a partir das necessidades reais e as possibilidades de aprendizagens [...] (BLUMENAU, 2004a, p.19).

Nas reorganizações de turmas os professores trabalhavam dentro das suas habilidades e planejamento das diferentes possibilidades. As reorganizações possibilitaram interações entre professores e alunos de diferentes idades, turmas²⁰ e Ciclos. As reorganizações verticais e horizontais aconteceram nos primeiros movimentos, com o passar das experiências a escola ultrapassou esses padrões iniciais e criou outros. São eles: Reorganização horizontal por dificuldade, Reorganização horizontal por possibilidade, Reorganização por escolha e Reorganização por cores. Andrade (2002, p. 84, grifos no original) diz que as reorganizações podem ser pontuadas por suas características que “envolve a *interação, socialização e a mediação* entre os sujeitos, com uma *intenção* pedagógica, está fundamentado numa perspectiva *Histórico-cultural* de Vygotsky e a humanista de Paulo Freire”.

Na escola pesquisada, as reorganizações de turmas foram praticadas segundo o planejamento da ESF, conforme explica uma professora (P2).

A gente misturava o primeiro, segundo e terceiro ciclo, um pouco de cada turma, né?! E às vezes fazia só mistura entre o próprio terceiro ciclo, já que eu era do terceiro, né! Então fazíamos uma mistura entre as turmas do terceiro ciclo, e muitas vezes todos os três ciclos juntos. Na época tudo variava. Tinha vezes que você pegava um grupo de todos misturados que era muito bom porque os maiores muitas vezes auxiliavam os pequenos. E era legal o convívio, se aprendiam. Os grandes inclusive aprendiam também a ter paciência com os pequenos. Mas dependendo da turma que você pegava a coisa não fluía. Porque aí tinham aqueles que não se interagiam com os pequenos, isolavam eles pra um canto e aí a aula, a organização, o teu planejamento não funcionava. (P2)

Para a professora (P2) misturar as turmas dos três Ciclos, da mesma turma ou variar os grupos, assim como nas demais aulas, corriam o risco de ter problemas, dependendo do grupo ou do planejamento, e de outros fatores que interferem nas relações humanas. A professora conta que participava das reorganizações, o que a fez uma profissional que se desafiou durante a organização por Ciclos na escola.

Também os alunos lembraram e fizeram seus relatos sobre a reorganização de turmas:

²⁰ As turmas (de 6,7,8,9,10,11,12,13, e 14 anos) são chamadas séries na escola tradicional.

Diversas idades. [...]colocavam sempre um pouquinho de cada turma , eu acho que talvez saber trabalhar com as diferentes idades, talvez aquele senso de responsabilidade dos mais velhos cuidarem dos mais novos... (A3)

[...] Quando era feito a reorganização de turmas também tinham professores que a gente não tinha aula junto. [...] conforme a gente ia crescendo a gente ia ditando os ciclos anteriores como os mais crianças, no caso, então tinha aquela questão de autoridade, assim, né?! (A2)

Nas duas falas dos alunos aparece a responsabilidade que sentiam pelos pequenos. Talvez no entendimento deles esses momentos fossem para o cuidado e não para aprendizagem. A2 se diz autoridade para os menores, reconhecendo que isso foi possível depois de crescer e passar para os Ciclos maiores.

Outra observação deles é que os alunos percebiam que tinham aulas com professores de outros Ciclos.

Pode-se ver, na fala de P5, como os professores faziam para trabalhar com as diferentes idades:

Olha, a gente preparava também, né?! pra poder atender uma criança de seis, sete com uma criança de treze, de quatorze. Então assim, a gente tinha uma conversa prévia com todos, né?! E assim, colocava o que a gente ia fazer com eles, construindo com eles, então os maiores sempre tinham a possibilidade de auxiliar nessa mediação com o menor, independente do que se iria trabalhar, pra construção do conhecimento. Então os maiores sempre davam auxílio, e eles aprendiam com os menores, e vice-versa. Aí, havia uma troca, também, de conhecimentos. (P5)

A professora confirma a observação dos alunos maiores quanto ao auxílio dos menores, contudo na visão dela as aprendizagens ocorriam porque os maiores auxiliavam na mediação das atividades e aprendiam também. Diz que seu planejamento objetivava atender a todos, dos seis aos quatorze anos. “Pensar o planejamento das reorganizações de turmas é pensar todo o planejamento da escola, reorganizar as turmas não é mera atividade isolada e sim articulada ao Projeto Político Pedagógico da escola, ação docente e em constante discussão e avaliação” (BLUMENAU, 2004, p. 21). Esse era o entendimento da SEMED para as reorganizações de turmas. Outros tipos de reorganizações de turmas existiram na escola pesquisada e foram lembrados. Um deles foi com a presença dos pais:

Muito bom! Muito bom! Eram momentos de pais e de crianças. Inclusive até tinha fotos, né?! de, que eu guardei assim, de trabalho de reorganização, onde a minha turma

chamou os pais pra trabalhar em sala de aula, e aí a gente fez grupos de crianças com pais, fazendo atividade dentro. Era muito bom! (P3)

Outro momento com pais foi lembrado pela responsável R3:

A gente fez umas dobraduras com jornais, para fazer cestas de jornais e as mães vieram e participaram com os pequenos junto.

Muito rico... muito rico. [...]até os pais! Os pais iam ensinar coisas pros alunos e eles achavam o máximo que o conhecimento deles pudesse contribuir. (R3)

Conforme já se viu acima, no capítulo IV, na escola pesquisada, um dos objetivos que estavam nos dois PPPs era o da participação da comunidade na escola. A presença dos pais nas reorganizações escolares pode ser reflexo deste objetivo em forma de ação. Andrade (2002, p.87) explica que a reorganização de turmas “não é uma prática inventada pela proposta de ciclos, mas a proposta *ressignifica* uma prática existente realizada por alguns educadores em escolas seriadas”.

Outra maneira de reorganizar as turmas era a de deixar os alunos escolherem, o que para P2 era um pouco complicado quanto à funcionalidade, porque uns professores tinham muitos alunos e outros nenhum,

É eu achava que aí funcionava melhor, quando eles podiam escolher. Só que era meio complicado assim deixar escolher por que daí tinha professor que não ficava com ninguém ou queriam ir todos em duas ou três áreas, só, né?! Aí complicava, né?! (P2)

Percebe-se no dizer da professora que ao falar cita o termo áreas, referindo-se à áreas do conhecimento. A ESF trocou o sistema de disciplinas pelo sistema de áreas de conhecimento. Essa mudança possibilitou diversas ações inovadoras na escola, inclusive a reorganização. Ente os alunos se verificava preferência, segundo P2, dos alunos por uma ou outra área. Quando escolhiam era melhor, conforme a professora, os alunos estavam onde escolhiam e queriam estar.

Este fato justifica a necessidade da avaliação feita mensalmente nos dias de encontros para estudo, garantido com o envio da tarefa a distância (próximo tema) desses movimentos no sentido de refletir o motivo dos alunos evitarem alguma área. P1 expõe que as reorganizações por turmas ocorriam também pelas habilidades do professor e desta forma algumas vezes se planejou.

[...] era por habilidades também do professor, né?! Eu lembro que na época, como eu já gostava da língua portuguesa, da escrita e da leitura, os alunos que vinham pro meu grupo eram alunos que já estavam alfabetizados. , eu sempre trabalhava com eles texto, produção textual, leitura, era esse o meu grupo. Então todos os alunos que já estavam nessa de leitura,

de escrita, produção textual, vinham comigo. E daí eu lembro que lá na reorganização, tinha aquele professor que tinha mais habilidade para a alfabetização, aí os alunos que ainda não estavam alfabetizados iam para aquele professor. (P1)

Esse é um exemplo de reorganização em que as dificuldades do aluno eram trabalhadas de modo intensificado. Essa prática se apoiava na habilidade do professor. Esta foi uma das primeiras maneiras de reorganizações realizadas. Acreditavam que se fossem trabalhadas as dificuldades com grupos com a mesma dificuldade, essa seria superada. No entanto, viu-se que alterar os modos de reorganizações motivava mais e os fazia curiosos para saber qual seria o próximo modo de organização, com isso as aprendizagens ocorriam de forma prazerosa e divertida.

Como se pode ver, a reorganização de turmas foi um dos tempos da ESF e da escola pesquisada em que se caracterizou nessa experiência, como outro tempo de construções e aprendizagens.

A reorganização de turmas explicadas pelos entrevistados teve características particulares em que os alunos menores tiveram a oportunidade de conviver com os maiores, assim como aprender com professores de outros Ciclos. Os professores foram desafiados a planejar para diferentes idades, desestabilizando saberes pedagógicos usuais em turmas de mesma idade. Oportunizou que os professores problematizassem seus saberes a cerca das idades, que pensassem o que significa ser pequeno ou grande e o que nas interações desses, o professor como mediador do processo dos dois, pequenos e grandes, fizesse para que nas relações houvesse realmente construção de novos conhecimentos.

5.2.3 Tarefa a distância

Enquanto o município de Blumenau teve como proposta educacional a ESF, entre os anos de 1998 e 2004, proposta estruturada por Ciclos de Formação, os tempos escolares eram pensados na perspectiva histórico-cultural. Aprender, nesse modelo, ocorre nas interações humanas e nas relações que se estabelecem a partir delas (sociais e culturais). A proposta ESF ressignificou os tempos escolares, assim como o currículo, o qual foi repensado a partir da Reorientação Curricular que ocorreu durante o tempo em que a proposta existiu. Nesta perspectiva compreende-se que o aprender ultrapassa o ambiente escolar, expandindo-se até a

comunidade. A partir desse pensamento, a SEMED propõe o “Projeto Tarefa a Distância²¹” fundamentado na LDBN 9394/96, artigo 12º, capítulo VI, que responsabiliza as escolas a “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

Este projeto tinha como objetivos:

- Proporcionar a participação de toda a comunidade no planejamento e organização do trabalho escolar;
- Oportunizar o tempo coletivo para as Unidades Escolares refletirem, discutirem e organizarem o seu planejamento e as ações no processo ensino-aprendizagem, a partir do seu PPP. (BENTO; NAU, 2004, p.23).

A tarefa a distância era uma atividade mensal, realizada durante 4 horas e 15 minutos, somando 8 encontros/período/ano, totalizando 34 horas de estudos em serviço.

O planejamento da tarefa a distância era de responsabilidade do coletivo escolar. O tempo de realização desta tarefa a distância era entendido como momento de:

Trazer a realidade dos alunos para dentro das discussões e atividades que ocorrem nas salas de aula, construindo entre os educadores o Movimento de Reorientação Escolar que garanta uma prática pedagógica, voltada para o desenvolvimento cognitivo e social dos educandos, que complete e respeite os saberes de cada realidade escolar devendo envolver todas as áreas do conhecimento e todos os educadores. (BLUMENAU, 2004a, p.22).

Dois responsáveis explicam como era tarefa a distância, conforme sua interpretação:

Era o dia que eles tinham um período de aula reduzido então, pra compensar aquelas aulas que não era presencial eles tinham uma tarefa a distância que normalmente envolvia a família ou a comunidade. (R3)

Sempre, sempre tinha. Sempre tinha tarefa, mas ... tarefa à distância sei que era bastante participação da família, sempre foi da família. (R1)

Nos dizeres dos responsáveis eles afirmam que havia participação dos pais no auxílio e confecção da tarefa a distância. No entanto, em alguns casos não houve o mesmo entendimento pelos pais. Diz a professora (P1)

Olha... tinham alguns pais que dependendo da pesquisa que tu tinhas que fazer eles reclamavam por que eles não tinham material em casa. E na época do ciclo as bibliotecas não funcionavam do jeito que funcionam hoje. E aí os pais reclamavam que não tinham como pesquisar. Não tinha acesso à internet naquela época, né?!(P1)

²¹ Informações retiradas das Revistas Ensino Fundamental: vivenciando tempos e espaços. (2004) e da Proposta de Educação da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. (2004)

A professora relata a dificuldade de alguns pais para encontrar fontes de pesquisa que auxiliasse seus filhos nas tarefas a distância porque, segundo ela, não tinha material em casa, a biblioteca tinha suas limitações e as tecnologias eram escassas. Neste aspecto observa-se que o planejamento da atividade apresentava algumas lacunas nos objetivos e estratégias. Considera-se também que esta tarefa a distância seja um momento estranho para alguns pais, pois a escola tradicionalmente tinha os tempos fechados de frequência, por isso no período em que o filho frequentava a escola o pai poderia ter compromisso e o momento de tarefa a distância colocava-se de modo inconveniente para família. Por outro lado, a tarefa a distância contribuía para a coleta de dados e conhecimento das realidades.

A tarefa a distância foi utilizada pela escola para coleta de dados, como expõe P2:

[...] a gente trabalhou, acho que uma vez, a respeito da Oktoberfest, né?!

A gente mandou algumas tarefas à distância a respeito disso... mas uma que eu me lembro muito bem foi levantar o perfil socioeconômico da comunidade. (P2)

E: E qual que foi o objetivo dessa tarefa?

Era levantar o perfil de cada turma, né?! Isso foi um dos objetivos. E a gente conhecer com que comunidade a gente tava trabalhando também, porque geralmente a gente vem pra escola, a gente nem conhece bem o aluno, muito menos a comunidade. (P2)

A professora (P2) lembra-se de uma tarefa relacionada à Oktoberfest²² e de outra que busca dados para construir o perfil socioeconômico da comunidade com o objetivo de conhecer os alunos e a comunidade que a escola trabalha. O conhecimento da comunidade era uma das estratégias usadas e orientadas pela SEMED para construção e atualização do PPP escolar.

Um dos problemas existentes com a tarefa a distância, conforme a SEMED, é o retorno para a comunidade “Nosso maior desafio é fazer com que a Tarefa a Distância que é encaminhada à comunidade tenha seus resultados discutidos com as turmas, trazendo elementos para o planejamento/PPP, voltando para as comunidades os conhecimentos que foram construídos [...]” (BLUMENAU, 2004, p.24).

Encontra-se no relato de P5 o problema referente aos resultados das tarefas, que não retornavam à comunidade.

[...] talvez faltava até mais conhecimento, mais leitura da nossa parte. Geralmente assim, ó: ficava mais entre nós, ou um trabalho exposto... Alguns pais até visualizavam,

²² Festa com tradições germânicas que acontece em outubro no município de Blumenau.

retorno eficaz assim, ó: para casa, a partir da tarefa que veio a gente fez isso, isso, isso...” à vezes ficava só mais na oralidade, sabe?!

A professora aponta o problema e as possíveis alternativas para superá-los através de leituras e maior conhecimento das questões que envolvessem a tarefa a distância.

O projeto Tarefa a Distância garantiu legalmente a dispensa dos alunos para estudo dos professores; o funcionamento e o planejamento escolar parece ter se aproximado do encaminhado pela SEMED. No entanto, o retorno para comunidade foi alcançado apenas em parte. A preocupação da Secretaria de educação e o relato da professora confirmam a necessidade do retorno e a ausência dele para os pais.

Nesta segunda categoria tratou-se de alguns aspectos relacionados à Rotina Escolar da escola pesquisada e suas implicações com a organização dos Ciclos e como eram entendidas nos olhares dos entrevistados, a reorganização de turmas e a tarefa a distância. Os três temas tratados aparentemente foram compreendidos pelas pessoas que viveram a experiência da escola pesquisada. Os professores falaram de suas práticas, os pais e alunos de suas vivências. Todos falaram com saberes relacionado à proposta municipal e tiveram coerência nos seus dizeres.

5.3 PARTICIPAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

A ESF teve como base três eixos norteadores: Acesso, permanência e sucesso, Qualidade social da educação e Gestão democrática. A relação de Participação escola-comunidade, item de análise é tratado no terceiro eixo da ESF, ou seja, na Gestão Democrática. Neste terceiro eixo se processam os encaminhamentos referente à participação escolar e por isso a ESF entende a entrada e discussão da comunidade na escola como facilitadora do processo.

A gestão democrática motivou ações e ampliou parcerias coletivas das escolas com a comunidade; oportunizou discussões e decisões que se referem à escola e à melhoria na qualidade da educação, assim como, ajudou a torná-la mais humana e coletiva (BLUMENAU, 2004a).

O conselho de classe participativo, Participação da comunidade nos movimentos escolares e a Interação professores, pais, direção e funcionários são discutidos como acontecimento construído especificamente pela escola pesquisada. Busca-se no transcórrer

dos três temas desenvolvidos nessa categoria CCP; reorganização de turmas e tarefa a distância, evidenciar a relação entre a comunidade e a escola em estudo.

5.3.1 Conselho de Classe Participativo (CCP)

Na apresentação da escola pesquisada, apresentada no capítulo IV, utilizou-se características contidas nos PPPs²³ de 1996 e 2001. Segundo o PPP, a comunidade tinha a escola como referência no bairro. Em 1996 a escola acreditava, segundo seu PPP, que *“a comunidade é ponto de partida, de debate e de chegada no processo de ensino aprendizagem”*, por ser desse modo que a escola via a comunidade, ela apostava nos pais ao seu lado. Em 2001 aparecem mudanças nos registros demonstrando que *“a comunidade paulatinamente está participando da escola”*; *“a cada ano que passa, percebe-se o crescimento de famílias no espaço escolar”*; *“a maior participação da comunidade iniciou com a efetivação do primeiro PPP”*; *“com o novo processo de avaliação e conselhos de classes participativos os pais começaram a vir para escola”*; *“as famílias têm sido frequentes em todos os movimentos escolares”*.

Os registros encontrados no PPP de 2001 sinalizam que a escola conseguiu atingir um de seus objetivos pretendidos em 1996, ou seja, maior participação dos pais na escola. Uma das participações relevantes, registrada no PPP de 2001 trata, trata-se do CCP, por reunir em diálogo, em um só ambiente, os responsáveis pelo processo das aprendizagens: Pais, professores, alunos, coordenação pedagógica e direção escolar. Neste processo, todos têm a oportunidade de avaliar e conversar sobre o caminho trilhado no trimestre²⁴. A partir das falas dos entrevistados pode-se ver como foi esse movimento da escola com a comunidade.

Nos dois próximos dizeres de (A5 e A2), duas situações de Conselho de Classe Participativo, um dizer segue um entendimento verticalizado das relações escolares e o outro revela um entendimento mais horizontalizado dessas relações.

A5: Era com, com os pais e... nós na sala, né?! Daí eles falavam e os pais diziam o que ‘tavam’ achando, e os alunos também, [...] eles falavam o que precisava pro aluno ir mais pra frente, pra ele se desenvolver e aprender...

A expressão de A5, de que *“Eles falavam e os pais diziam e os alunos também”* indicam que, em sua concepção, havia uma hierarquia ainda presente na organização. “Eles”

²³ As características retiradas dos PPPs estão em letras Itálicas.

²⁴ O conselho de classe, assim como a avaliação ocorria trimestralmente.

(provavelmente referindo-se aos professores ou a um representante da direção ou coordenação) “*os pais diziam*” (os mais velhos falam primeiro) e “*os alunos também*” (por último o aluno, ou seja, o menor, que está na escola para ser ensinado pelo professor e apoiado pelos pais).

A2: [...] *era feito um círculo, né?! e todo mundo falava, eu acho que isso era bem bacana porque todo mundo tinha o direito de falar, desde os pais, que também podiam participar dos conselhos... é... os professores, a diretoria e os alunos também poderiam falar se tinha alguma coisa que estava incomodando...*

No Conselho de Classe Participativo, segundo a proposta da ESF, as hierarquias enfraquecem e, conforme enfatiza o dizer de A2, todos podiam falar. Não há ordem nas falas. “*Todo mundo tinha o direito de falar*”. A2 coloca que “*desde os pais tinham direito, os professores, a diretora e os alunos também podiam falar*”.

Nota-se que, conforme assinala o dizer de A5, somente o momento Conselho de Classe não garante que as questões sejam trabalhadas de modo democrático, participativo, com o envolvimento de todos. Para que o CCP ocorra é preciso que um membro do grupo inicie, no entanto não quer dizer que esse seja o responsável pela gestão da escola, com a centralização de todas as questões a serem discutidas e as decisões a serem tomadas.

Para que o CCP seja, em sua essência, participativo e não somente cumprimento de mais uma etapa escolar, é preciso que haja uma atitude horizontal dos saberes, com clara proposta de diálogo. Andrade (2002, p.97) diz que: “O conselho de classe participativo, como um dos movimentos da gestão democrática, é um espaço que foi ressignificado ao longo de sua essência, pela sua característica de um espaço sentenciador e soberano”.

Na mesma linha reflexiva da autora a professora (P5) fala que a abertura do CCP trata de um direito à participação, pois os assuntos conversados nas reuniões do conselho estão diretamente ligados à família, à criança, aos professores, à coordenação.

[...] o aluno, ele tem assim, o direito de saber o que está acontecendo, o que acontece no conselho de classe. Porque isso é visto como assim, ó: um bicho papão, o conselho de classe, né?! Principalmente pros adolescentes. E assim, ó: com eles junto, assim, ó: eles tem o direito de saber o que está sendo avaliado [...]e como está sendo avaliado esse momento em que os professores param pra conversar[...]E eu acho assim, válido. (P5)

Outras situações são abordadas pelos professores, como a aprendizagem e questões relativas ao processo educacional mais amplo, a partir das deliberações feitas a partir do CCP. P4 diz que o CCP ajuda a refletir sobre sua prática e colabora na avaliação do seu fazer pedagógico como ação e construção do conhecimento. Para os alunos, diz a professora (P4),

funciona como uma regulação que os envolve na escola, sem o rigor disciplinar, mas através de tomada de decisão a partir das deliberações coletivas, nas quais eles participaram com o grupo.

[...] eu procurava, a partir dos conselhos, tentar rever a minha prática, o quê que eu podia melhorar e os alunos também. Às vezes na sala de aula eles comentavam. “Ó, lembra o que a gente comentou no conselho? A gente tem que melhorar nisso, a gente pode se ajudar dessa forma”. E dentro de sala tinha uma melhora sim. Eles aprendiam a respeitar as diferenças de cada um. (P4)

O conselho de classe apresenta-se como possibilidade de diálogo entre escola e a comunidade. Contudo, as tensões ocorrem, pois são tempos e espaços, na perspectiva democrática, inexistentes nas organizações escolares que os pais frequentaram como alunos ou que mantinham seus filhos. O exercício da gestão democrática e do diálogo são fazeres em construção por pais, direção, coordenação pedagógica e alunos. De acordo com Paro (1996, p.162):

O conselho de classe não deixa de constituir um espaço de encontro de posições diversificadas relativas ao desempenho do aluno, que não fica, assim, restrito à avaliação de apenas uma pessoa. Esta perspectiva, entretanto, precisa ser explorada em todas suas potencialidades, para que as atividades do conselho de classe não fiquem restritas ao mero cumprimento de uma rotina burocrática.

Abaixo, no relato de R5, essa construção de diálogo e reflexão se estabelece ao questionar uma situação colocada no CCP

[...] uma vez que eu fui num conselho de classe da turma do meu filho, todas as professoras falavam mal daquela classe, que os alunos não prestavam atenção, que os alunos só olhavam da janela pra fora, e os pais, assim, por incrível que pareça os pais estavam junto com os professores. Daí eu peguei e pensei assim: “Puxa, mas assim, ó: se a classe inteira não presta atenção, não é só os alunos que têm problema. Então tem que ver, tem problema com os professores, também[...] Então vocês que são professores, junto com a orientação e com a direção, vocês tem que buscar algo pra chamar atenção pros alunos dentro da sala. Não é simplesmente vir aqui no quadro e botar. Arranjem uma fórmula pra chamar a atenção destes alunos. (R5)

A fala de R5 revela a importância do CCP, pois sua presença no conselho, com seus saberes, possibilitou ver o problema por outro viés. Sua observação de que, “*se todos os alunos estão com problemas, o problema não é só deles*”, indica um saber do qual, muitas vezes, a escola se exime. A presença de alguém de fora da escola força o debate para colocar

uma nova perspectiva em discussão. Pode-se ainda indagar: se os pais concordam com os professores que o problema eram os alunos, qual a posição da orientação? E a direção? Quais encaminhamentos estão em discussão no dia a dia da escola? Normalmente, as discussões apenas servem para legitimar ou reafirmar a própria lógica escolar, de mentes e corpos extremamente escolarizados, cujos saberes são reféns da escola tradicional.

Observa-se que as questões levantadas por R5 são possíveis de reflexão e diálogo, no entanto são afrontas a uma instituição na qual os pais eram meros *espectadores e buscadores de boletins e participantes de eventos*. Ocorre que só o fato de R5 questionar, já movimenta os responsáveis a pensar e agir, não só reclamar “*da falta de interesse dos alunos*”. No entanto, se reconhece que a possibilidade questionadora existe porque houve condições proporcionadas pelo CCP. Andrade (2002, p. 100) diz que: “Trabalhar concepções de educação, como direito ao desenvolvimento pleno dos sujeitos, será sempre um processo complexo, que exigirá tempo e continuidade”.

5.3.2 Participação da comunidade nos movimentos escolares

A participação da comunidade na escola tem sido um objetivo almejado há muito tempo pelas unidades escolares. A presença dos pais e responsáveis na escola proporciona uma sensação de que a escola está administrada com atitudes democráticas.

A escola pesquisada, num dos bairros de Blumenau, também queria a participação dos pais e responsáveis em suas atividades. Seu PPP de 1996 mostrou claramente o interesse em receber as famílias, por acreditar que a comunidade, como parceira, fortalece os laços familiares e escolares e auxilia no processo de educação das crianças.

Alguns dos entrevistados contam que, mesmo com a ESF, haviam tensões na relação da comunidade com a escola:

[...] tinham pais que não gostavam de se integrar, que não gostavam de participar, que... “ah, é mais uma coisa que tinha pra fazer, mais uma coisa que tinha que tá indo na escola, tinha que tá participando de reuniões, acompanhando mesmo a vida do aluno” Mas eu acho que grande parte das famílias a gente conseguia atingir e juntos, principalmente na questão da tarefa à distância, na questão do retorno que tinha das reorganizações até inclusive que eles comentavam em casa com os pais, e a gente recebia às vezes muitos pais elogiando. Tinha os que criticavam, mas tinha os que elogiavam também. (P4)

Percebe-se na exposição da professora (P4) duas posições familiares; as que participavam e as que não gostavam da relação proposta de participação na escola. A professora conta que havia críticas, como também elogios aos trabalhos desenvolvidos na escola. Neste caso observa-se que alguns pais *descobriram o caminho da escola*.

Outra maneira de participar é trazida por uma aluna (A2)

Eu acho que a... a família era bem participativa, assim na escola, eles procuravam envolver bastante, assim... é... tanto que tinha aquela... a festa anual que era festa junina que a gente fala que os pro... os pais ajudavam a gente na gincana, pra... conseguir os donativos pra festa... a minha família, eu posso dizer, minha mãe na época era bem... bem participativa com a gente, assim, pra gente tentar ganhar os prêmios, e eu sentia bastante participação, assim... (A2)

Como participação A2 entende que seja a busca por donativos para festa com objetivo de ganhar um prêmio, nesta atividade sua mãe diz ela, colaborava bastante. A participação apresentada pela aluna refere-se a uma participação interessada e não democrática. Esse é o caso que Paro (2011, p.194-195) critica ao dizer que “[...] quando se recomenda ou se reivindica a participação da comunidade na escola pública, não se está adotando um conceito estreito de participação que o identifica à simples ‘ajuda’ dos pais ou responsáveis na manutenção da escola”. O autor entende que a participação da comunidade transcende os fatores financeiros e que a responsabilidade de manutenção da escola como espaço público é obrigação do Estado.

Muitas vezes a limitação na participação ocorre quando a família ou o responsável pela educação tem que decidir entre a criação e sustento dos filhos, ou a participação no processo escolar. É o que consta R5

Algumas eu participava, outras não. Porque como eu tinha dois empregos, ou... eu escolhia, ou eu ir pras palestras ou ir sustentar os filhos. Então geralmente eu escolhia sustentar os filhos, né?! Mas aquelas que eu podia participar eu participava. (R5)

Esta responsável, mesmo com dificuldade e sobreposições de tarefas, relata que, sempre que podia, participava das atividades que a escola solicitava ou convidava. Neste caso Arroyo (2013, p.62) cita o esforço das classes populares em se manter na escola “O fato dos setores populares fazerem tantos esforços e sacrifícios por entrar na escola e nela permanecer, por tentar por anos sobreviver, trabalhar e ir à escola, já indica que eles acreditam na outra viabilidade, a de sua humanização”.

A busca por uma escola em que a comunidade seja participante ativo é um desafio, mas também um direito, “trata-se de reconhecer que, numa democracia, não basta a

participação popular nas eleições de membros do executivo. É preciso que os cidadãos se façam presentes no local mesmo em que os serviços a que têm direito são oferecidos pela ação do Estado” (PARO, 2011, p.193). Na existência da participação da comunidade, Freire fundamenta que esse ato também seja educativo,

O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando *sabedoria*. Algo que não nos é estranho a educadores e educadoras. [...] exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos. (FREIRE, 1996, p.65).

Freire lembra que todo ato que envolva humanos, seja humano. A escola pesquisada, no período em que desenvolveu o projeto da ESF, esteve aberta para receber a comunidade como espaço educativo, e por esse motivo conseguiu efetiva participação desta. Mas, nesse processo, é interessante que as trocas de experiências não sejam arrogantes, caso contrário se corre o risco de perder o trabalho desenvolvido.

P3 relata como foi o processo e a relação da comunidade com a escola no início da organização por Ciclos:

No começo, é... algumas famílias assim, questionavam e vinham pra cima da escola porque não ‘tavam’ entendendo como é que funcionava. E a escola também, por sua vez, que ficou meio assustada com tudo o que ‘tava’ acontecendo. Então foi um processo mesmo. Foi devagar que foi acontecendo e nós teríamos continuado com o ciclo [...], se não fosse o município ter acabado com tudo. Ter trocado tudo, voltou à estaca zero, vamos dizer assim. Porque nós já estávamos num grande progresso, e a escola tava’ se dando muito bem com a família, com a comunidade, né?! pra ter largado de mão, assim. (P3)

Esta fala pode ser problematizada no sentido de analisar o quanto, segundo P3, foi trabalhado para que a comunidade entendesse a proposta de organização por Ciclos e depois disso participasse do processo escolar, “estávamos num grande progresso” esta era a percepção da professora, o que segundo ela foi perdido.

Hoje, quando a escola estreita os laços com a família, ensejando formas de os pais participarem de atividades que lhes proporcionem alguma apropriação cultural (mesmo que sejam conhecimentos restritos à educação de seus filhos), ela está contribuindo, por mais modestamente que seja, para a diminuição da dívida social, contribuindo, quando mais não seja, pelo menos para tornar a educação menos penosa para seus filhos. (PARO, 2012, p.61).

A Participação da comunidade nos movimentos escolares foram relatados por diferentes vieses: participação conquistada; participação contínua; da participação interessada; da participação conflituosa e com a participação interrompida. Todas elas existiram; e pela sua existência foi uma conquista da escola pesquisada. Os representantes dos alunos, responsáveis e professores fizeram o que lhes foi possível por certo, e como disse P3 “*estava em processo*”.

5.3.3 Interação professores, pais, direção e funcionários

O dia a dia escolar geralmente impõe uma rotina que por vezes professores, funcionários e direção trabalham, atendem aos alunos e pais, encerram o período e no outro dia começam tudo novamente, sem de fato interagirem em seus saberes.

A proposta ESF tinha como um dos princípios o diálogo e “*que todos os alunos estivessem na escola aprendendo.*” Mas como ver a aprendizagem na individualidade? Com processos individualistas e de responsabilidades isoladas?

Como possibilidade para essas questões, a troca de experiências e o diálogo entre os professores era uma alternativa. Para que houvesse trocas entre eles existia o dia de estudo. Esse dia se caracterizava como um dos tempos do professor para estudar. Propositamente o estudo ocorria com outro professor do seu Ciclo e também com outros de outros Ciclos. Algumas vezes esse tempo ocorria no espaço escolar, o que provocava inevitavelmente o encontro de professores no mesmo espaço e com direcionamentos de estudos combinados anteriormente no encontro mensal.

Os estudos poderiam variar entre leitura de textos, organizações de tarefas a distância, organizações de pesquisas, planejamentos, escrita de boletins e outras atividades que, dependendo do grupo, eram combinadas. Esses momentos ocorriam com a orientação de um coordenador pedagógico ou com a direção. Podia-se também atender os pais, pois eles recebiam na agenda os dias de estudo dos professores da turma do seu filho.

A interação dos professores, pais, direção e funcionários precisavam ocorrer para que a escola andasse de forma que cada um se responsabilizasse por sua atividade e todos fossem co-responsáveis pela escola. Segundo Paro (1996, p.163):

Outro importante condicionante interno da participação na escola são as relações interpessoais que aí se dão. Por meio de seu exame, é possível detectar conflitos, delinear grupos de interesses, identificar aspirações e expectativas que norteiam as ações dos diversos atores; enfim, traçar um quadro em movimento dos contatos humanos por que se pauta a vida na instituição escolar.

O dia de estudo, assim como outros tempos escolares da ESF e conseqüentemente da escola pesquisada, funcionava como sustentação para que as relações escolares ocorressem conforme o objetivo que se tinha da comunidade participar das ações da escola.

Conflitos lá eu nunca escutei, dizer que tinha conflitos entre os professores, entre os pais... Tem aquele pai que vai lá, conversa com os professores... Eu sempre tentei, assim, sempre ir, e conversar com os professores, né?!

Mas, entre... lá não, nunca escutei conflitos entre eles assim. Sempre escutei falar que eles se davam bem. (R5)

R5 comenta que percebia que o grupo tinha bom relacionamento interpessoal. Da mesma forma que A2 e A3

Eu acho que sim, e assim, é... eu acho que a escola sempre foi bem é... hã... os funcionários, assim, e a direção sempre meio que é... como é que eu posso dizer? ... funcionários antigos já, que tavam lá desde que a escola tinha sido fundada, pessoal da limpeza, pessoal da cozinha, eu acho que a rotatividade maior era dos professores mesmo, assim, porque a direção e os funcionários em si eram pessoas que já tavam há mais tempo assim, na escola. (A2)

Sim, hã ram. sempre...muito, foi tudo sempre muito coletivo, a, as coisas eram bem administrada assim, as pessoas sempre sem diferenças. Professores ou zelador, ou a cozinheira, eu sempre vi todo mundo se dava muito bem, era todo mundo, era uma igualdade total ali no ciclo. Sempre vi isso, sempre foi muito bem trabalhado isso. (A3)

R2 lembra as formações que existiram para estudo da nova proposta educacional em que eram formados grupos de estudos com pessoas da escola e da comunidade.

Tinha, né?! Eram formados grupos de estudos, né?! Tinham os grupos de estudo que acompanhavam. Era, era feito um acompanhamento pros professores se adaptar a esse novo, estilo, né?! E.. isso tinha bastante, é. Era sempre feito o acompanhamento, né?! (R2)

Outra tentativa de integração com a comunidade foi a Escola de Pais a que se refere R1.

Pelo menos nunca faltei em reunião, sempre que chamavam a gente ia. Tinha escola de pais, eu acho que foi naquela época que até... a gente até ganhou diploma tudo no final, né?! (R1)

A professora (P3) confirma que existiam iniciativas para a interação, as quais nem sempre se estabeleciam, no entanto as discussões ocorriam e, conforme ela, não foi possível ver os resultados.

Existia uma proposta da interação. Existia. Mas também ficava nítido um grupo de professores a favor do ciclo, e um grupo de professores que não era a favor do ciclo. Então sempre tinha aquela ... não discussão, mas divergência de opiniões, e que ficava bem claro. Dava pra perceber essas opiniões de quem acreditava no ciclo e de quem não acreditava. 'Tava' em desenvolvimento e foi cortada. Não deu tempo de desabrochar pra gente ver os frutos, né?! (P3)

Agora P5 fala como o grupo foi desestabilizado por um grupo de pais que não aceitou de imediato a proposta dos Ciclos e que o terceiro Ciclo da Adolescência foi o mais atingido. O que está colocado também nas palavras de P5 é que mesmo com problemas o grupo continuou, sem bloquear as formas de integração entre os profissionais da escola. Aparentemente os dois Ciclos (1º e 2º) trabalhavam com maior sintonia e talvez esse tenha sido a diferença para que o grupo se mantivesse sem grandes rupturas.

Alguns pais, no início, quando a gente foi colocar da proposta do ciclo, os pais, principalmente do terceiro ciclo, eles assim, tentaram assim, tumultuar essa questão, não acreditando nessa proposta, né?! Mas assim, ó: e os demais ciclos eram muito tranquilos, porque talvez tinham um envolvimento maior dos professores no ciclo. Talvez o terceiro ciclo a própria dificuldade era dos próprios professores se envolverem e trabalhar coletivamente um determinado assunto. Eu acho assim, que daí isso, os pais percebiam isso. (P5)

As entrevistas demonstraram que a escola pesquisada teve problemas relacionados ao processo de mudança na organização da escola. As concepções e ideais são diferentes. Nos grupos a diversidade contribui para o crescimento das reflexões. O que parece ter ocorrido no grupo da escola pesquisada é que, mesmo com adversidades, problemas e tensões ocorridas, a escola manteve-se trabalhando com responsabilidade.

No transcorrer dos três temas abordados neste último tópico buscou-se a relação entre a comunidade e a escola pesquisada. Conforme os entrevistados, a relação com a comunidade deu-se em forma de processo, ou seja, as atividades foram se estruturando conforme o tempo. Note-se que não houve uma ruptura brusca para dizer que a escola era isolada e passou a receber a comunidade como se essa relação nunca tivesse existido. Tanto a comunidade como a escola foi mudando aos poucos, cada um (escola – comunidade) precisou ceder para que o movimento existisse da maneira que foi.

A reflexão referente à participação escola-comunidade encerra com o pensamento de que não há vencedores. Ciclos X Séries, o que há são diferentes pensamentos, posturas e sonhos. Não há rivais entre Escola X Comunidade, o que há são diferentes crenças, ideais e posicionamentos. Essas disputas problematizadas podem ter relação com

“A dívida escolar que a sociedade tem com as camadas populares não se refere somente as crianças em idade escolar. Seus pais, em sua imensa maioria, foram alijados desse direito quando crianças, por uma escola que ensinava mal e da qual muitos se “evadiram” acreditando serem eles os culpados por um fracasso que era da própria escola”.

(PARO, 2012, p.61).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“No fundo o autoritarismo da direita acredita muito mais na prática educativa do que o de esquerda ou de certa esquerda. Daí que a direita reprima sempre mais duramente aqui, menos ali, projetos e programas de educação progressista reconhecidos por ela como ameaçadores da “democracia”, a sua democracia”.

(FREIRE, 1993, p. 104).

Uma das questões que circundaram esta pesquisa foi a mudança de estrutura da organização escolar, de séries para Ciclos. Inicialmente pareceu que a mudança de estrutura escolar tivesse ocorrido instantaneamente com a troca de governo municipal. No entanto, observando o quadro nacional e regional das questões políticas e educacionais, constatou-se que o Brasil, nesse momento histórico vivia um processo de mudanças nas suas bases educacionais. Nesse movimento, uma das correntes de pensamento que ganhava força eram as organizações sociais e o movimento popular. Nesse cenário as transformações na Rede Municipal de Educação de Blumenau estavam acompanhando o processo nacional mais amplo, possibilitando colocar em prática pensamentos que na teoria e no desejo já existiam.

Nos PPPs da escola pesquisada, em suas duas formalizações, de 1996 e de 2001, foram encontradas expressões que sinalizavam a insatisfação com questões inerentes à escola seriada e disciplinar, em temas como a avaliação, educação, concepção de homem, entre outros. O PPP construído em 1996, anterior à ESF, apresentava registros demonstrando tendência à flexibilização tempos escolares; bem como a ressignificação de concepções e práticas existentes.

Comparando a versão do PPP de 1996 com a versão de 2001, já com a vivência da ESF, chama a atenção o modo como estão dispostos os nomes no grupo de elaboração dos documentos. O primeiro está hierarquicamente por nomes e funções, o outro em ordem alfabética, apagando, na apresentação dos nomes, qualquer hierarquia advinda da função que exerce na escola. Esta construção pode representar o processo de assumir coletivamente a escola e de assinalar a participação igualitária entre os diferentes setores da escola, bem como, o envolvimento na construção das atividades escolares.

Esse dado aparece em uma das entrevistas, quando a fala de P3 mostra que o grupo que trabalhava na escola com séries era bom, no entanto com os Ciclos de Formação além de continuarem o bom trabalho os grupos se uniram, serviços gerais, merendeiras, zelador, todos;

e esta união fez com que a escola, de modo geral, se aproximasse dos pais. O dizer dessa professora sinaliza observações elencadas no referencial teórico utilizado pela Escola Sem Fronteiras fundamentada em Paulo Freire, dizendo que a participação coletiva agrega valor à educação, reconhece diferentes competências e amplia as aprendizagens de forma humana.

O caminho metodológico desta pesquisa foi trilhado a partir dos capítulos histórico, trabalho conceitual, documentos para apresentar a proposta da ESF e a escola pesquisada, culminando com a análise de dados das quinze entrevistas que contaram a experiência a partir dos olhares dos professores, pais e alunos.

O aporte teórico usado ao longo desta pesquisa fundamenta que há outra maneira de estudar, de se escolarizar, de formar-se no processo escolar, de modo acolhedor, humano e sensível. Para que isso seja possível, o coletivo escolar precisa querer uma escola que se diferencie do esquadramento político do corpo, dos tempos, dos espaços e dos saberes, próprios da escola seriada e disciplinar. Defender suas posturas teóricas, com argumentos que amparem suas posturas. Neste caso a formação permanente é fundamental. Possivelmente a administração sabia da importância da formação e fundamentação dos professores e por esse motivo criou a Escola de Formação Permanente Paulo Freire (EFPPF) paralela à proposta da ESF. A formação e encontros para estudos foram lembrados pelos entrevistados.

Ao analisar as entrevistas foi possível perceber que o coletivo escolar fez a diferença na experiência da escola pesquisada, pelo seu comprometimento e pelo envolvimento da comunidade escolar. O coletivo que compunha a escola, incluindo a comunidade externa do entorno da escola, encontrou maneiras e estratégias significativas para gerir democraticamente o processo da educação na ESF. Observa-se que a trajetória da escola fez com que fosse possível, mesmo com limitações e conflitos, um trabalho diferenciado.

Em algumas entrevistas a falta de preparação dos professores foi citada. Os próprios professores reconhecem esse despreparo, no entanto percebe-se que o *preparar-se* ocorreu paralelo à experiência, como relata P2 ao dizer que não é mais a mesma depois de ter trabalhado com os Ciclos. Este fato demonstra que o *preparar-se* dela atuou no processo. Os professores se declaram diferentes depois dessa experiência escolar.

A fala dos alunos assinala claramente que eles aprenderam, mais do que conteúdos formais, maneiras de se relacionar com o coletivo e assumir ética e socialmente sua vida. Isso mostra que seu processo era único, respeitando sua individualidade, o que pode ser verificado em seus boletins descritivos.

Quanto aos pais, disseram ser participativos e atuantes, o que foi confirmado também nas entrevistas dos alunos. Todos disseram ter seus pais presentes na escola. Em termos

gerais, os pais que participaram da pesquisa, reconhecem que foi uma experiência movimentada, no entanto não se queixam de prejuízos a seus filhos ou mostram arrependimento por tê-los deixado na escola, pois poderiam tê-los transferidos como outros fizeram. Ao contrário, assinalam muitos aspectos positivos que a ESF promoveu na vida de seus filhos.

Observa-se que das cinco professoras entrevistadas, quatro delas eram efetivas na rede municipal com lotação na escola pesquisada e uma professora admitida em caráter temporário (ACT), que trabalhou todos os anos nesta mesma escola. A Equipe gestora, os funcionários administrativos e operacionais também eram do quadro efetivo da escola. Estes dados pode significar um compromisso com a continuidade do trabalho escolar, pedagógico e de relacionamento com a comunidade escolar.

A pergunta base dessa pesquisa preocupou-se em investigar qual concepção de educação era compreendido pelos professores, pais, e alunos que viveram a experiência da escola organizada por Ciclos e a concepção de educação explicitada pelos entrevistados diz que educação é ensinar e também aprender, a partir dos princípios do desenvolvimento humano para que a sociedade, ou o mundo, como alguns deles disseram fosse menos desigual. Passados mais de dez anos, a memória das pessoas entrevistadas, mesmo com algumas mesclas com a escola seriada, ainda mostra claramente as marcas positivas da experiência da ESF, sobretudo no que tange à concepção de educação. Não pensá-la apenas como sucesso pessoal na vida profissional, competitividade, individualismo, mas pensar educação como processo que torne o mundo menos desigual entre os homens, ressalta a virtude da experiência vivida na Escola Organizada por Ciclos, na Escola Sem Fronteiras.

Com o término de mandato da administração municipal pela frente de partidos identificados com os movimentos sociais e o pensamento popular, e a vitória de partidos alinhados com um pensamento mais conservador, nas eleições municipais, ocorreu a finalização da ESF. Com esse acontecimento, os Ciclos foram relacionados como escola de esquerda. Como a ideologia partidária na administração da prefeitura mudou, a organização seriada precisava retornar.

A possibilidade de entrevista nos foi negada por uma professora, com a justificativa de ter sido contra a proposta dos Ciclos. Esta entrevista poderia ter gerado outros dados não discutidos nesta pesquisa, ampliando o entendimento da experiência. Levando-se em conta que os dizeres analisados foram de pessoas que aceitaram falar, os dados da pesquisa mostram a parte consentida da história.

Ao observar a comunidade onde foi realizada a pesquisa, verifica-se que ali ainda existem terrenos férteis para outras pesquisas. As pessoas contatadas pela presente pesquisa quiseram colaborar.

Os que não participaram²⁵ das entrevistas observaram a movimentação em torno da pesquisa e de certa forma também participaram. Por esse motivo o encerramento deste trabalho faz-se em abertura para outros, o que pode ser uma sugestão ou questionamento:

Será que o quadro profissional efetivo e lotado nas escolas interfere nas experiências educacionais?

²⁵ Em alguns lugares havia pessoas que conheceram a proposta ESF ou tiveram algum envolvimento com a escola pesquisada observavam as entrevistas. Depois de terminar e desligar o gravador contavam suas experiências. Duas entrevistas foram mais observadas: 1) entrevista realizada num clube de caça e tiro em que haviam muitos pais e ex-alunos. 2) entrevista feita num movimento de greve; haviam muitos professores e estes não economizaram comparações.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas públicas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. XXVII, n.65, p. 3-15, jan./mar. 1957.

ANDRADE, Marcia Regina Selpa de. **A organização do trabalho escolar**: os tempos e os espaços de formação humana. 2002. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau - FURB, Blumenau, SC.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, Ano XX, n. 68, p.143-162, Dezembro/1999.

_____. **A reconfiguração da escola**: entre a negação e a afirmação de direitos. Campinas, SP: Papyrus, 2009. (Coleção Papyrus Educação)

_____. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 251p.

AZEVEDO, Jose Clovis. Ciclos de formação: uma nova escola é necessária e possível. In: **Ciclos em Revista**. Andréa Rosana Fetzner Krug; Andrea Steinvascher (Orgs.) et al. Rio de Janeiro: Wak, 2007. p 13-30

BACHMANN, Jaime. Escola sem Fronteiras: Construindo Cidadania pela Educação. In: ANDRADE, Marcia Regina Selpa de et al. **Anais do III Congresso Nacional de Reorientação Curricular**. Blumenau: Prefeitura Municipal, Edifurb, 2002. p.7-10

BACHMANN, Jaime; WEIDGENANT, Mauricio. BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Escola Sem Fronteiras**: Proposta Político-Pedagógica. 2000.11p.

BARG, Gilmar. **O currículo municipal de Blumenau/SC no período de 1997/ 2004**: uma abordagem baseada nos estudos pós-coloniais. 2012. Disponível em: <<http://bu.furb.br/consulta/novaConsulta/recuperaMfnCompleto.php?menu=rapida&CdMFN=348507>>. Acesso em: 16 e mar de 2014.

BENTO, Denise; NAU, Sandra Regina. Tarefa a distância. In; BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Ensino Fundamental. **Vivendo tempos e espaços**. Prefeitura Municipal de Blumenau. 2004. p. 23-31

BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Escola sem fronteiras**: Construindo Cidadania pela Educação. 2000. 6f.

_____. Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Escola Sem Fronteiras**: Projeto Escola Sem Fronteiras. 2000a. 11p.

_____. Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Ensino Fundamental**. Vivendo tempos e espaços. Prefeitura Municipal de Blumenau. 2004. 44p

_____. Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Escola Sem Fronteiras**: Proposta de Educação da Rede Municipal de Blumenau. 2004a. 40p.

BOTO, Carlota. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. In: **Educação & sociedade**, Revista quadrimestral de ciência da educação, Campinas, SP, v. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 de out. 2013 às 19:46.

CARVALHO, Carin. **O currículo na voz dos professores**: um estudo de caso à luz da epistemologia social. 2006.174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Marialice Mencarini). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978. p.107-128

CONDORCET, Jean Antonio Nicolas de Caritat. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Unesp, 2008.

_____. **Escritos sobre instrução pública**: Condorcet. Tradução de Maria Auxiliadora Cavazzotti e Lígia Regina Klein. Campinas: Autores Associados, 2010.

CORRÊA, Adriana. **O currículo na Escola Básica Municipal Felipe Schmidt**: um olhar a partir da epistemologia social de Thomas Popkewitz. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau.

COSTA, Adriana da. **Escola Sem Fronteiras**: discutindo o processo de participação docente. 2004. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2006. 432 p.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: **Ciclos em Revista**. Andréa Rosana Fetzner Krug (Org.); Andrea Steinvascher et al. Rio de Janeiro: Wak, 2007. p.95-109

_____. **Escolaridade em ciclos**: desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

FETZNER, Andéa Rosana. **Ciclos em Revista**: implicações curriculares de uma escola não seriada. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 2. ed. Petropolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2008. 79 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 150 p.

_____. **Política e educação**. v. 23, São Paulo: Cortez, 1993. 119p. (Coleção questões de nossa época).

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Apresentação. In: HARPER, Babette. **Cuidado, escola!:** desigualdade, domesticação e algumas saídas. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. p. 7

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 253 p.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 118 p. (Pensadores & educação).

GATTI, Bernardete A. Políticas, ações educacionais e desempenho escolar. In: Miguel G. Arroyo. **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009. p. 35-48 (Coleção Papirus Educação)

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980. 378 p.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

_____. **Avaliação na escola**. São Paulo: Sobradinho 107, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012. 99 p. (Temas básicos de educação e ensino).

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A pesquisa sobre a Política de Ciclos no Brasil: panoramas e desafios. In: **Ciclos em Revista**. Andréa Rosana Fetzner Krug (Org.). Andrea Steinvascher et al Rio de Janeiro: Wak, 2007a. p. 113-126

_____. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Historia da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. 382p. (Coleção educação contemporânea).

Serie memoria da educação).

MARTINS, Carlos B. **O que é sociologia**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Ciências sociais na escola**: para alunos de 12 a 16 anos. Tradução de Déboara Jimenez. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PAGEL, Sandra Denise. Uma proposta, uma utopia, uma história. In: Blumenau. Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Escola Sem Fronteiras**: Proposta de Educação da Rede Municipal de Blumenau. 2004. p 4-6

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da Escola Pública**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. v.4, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época)

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez. 2011.

_____. Estrutura da escola e integração da comunidade In: FETZNER, Andréa Rosana; MENEZES, Janaina Specht da Silva (Org.). **A quem interessa a democratização da escola?** reflexões sobre a formação de gestores. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012. p. 55-91

QUIVY, Raymond; COMPENHOUDT, Luc van. **Manual de investigação em ciências sociais**. v. 17, 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998. 282p. (Trajectos).

Reforma Capanema: Pico na Oferta de Línguas. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=63:reforma-capanema-pico-na-oferta-de-linguas&catid=1016:1942&Itemid=2>>. Acesso em 13 de out. 2013 às 18:40.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOLTAU, André Vieira; MIRANDA, Suzy Mari. O Currículo: concepções. In: Blumenau. Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Escola Sem Fronteiras**: Proposta de Educação da Rede Municipal de Blumenau. 2004. p. 10-14

SOUZA, Ageu Adelino de. **A pesquisa dos professores do ensino fundamental e a política de “tempo de estudo e pesquisa”**. 2004. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.6, 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. v. 1, 8. ed. São Paulo: Libertad, 2000. 205 p. (Cadernos pedagógicos do libertad).

_____. Ciclos e Repetência: breve incursão histórica no Renascimento e no início da Modernidade. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). et al. **Ciclos em revista**: Implicações curriculares de uma escola não seriada. v.2, Rio de Janeiro: Wak, 2007. p.91-111

WEIDGENANT, Maurício. Democratização das Relações. In: Blumenau. Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Escola Sem Fronteiras**: Proposta de Educação da Rede Municipal de Blumenau. 2004. p. 8

LISTA DE APÊNDICES

A – Roteiro das Entrevistas

B – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS DE ALUNOS, PROFESSORES E PAIS.

Pergunta da pesquisa: “Qual concepção de educação dos alunos, professores e pais que viveram a experiência da escola por Ciclos?”

- 1- Você lembra da escola tal nos anos de 1998 a 2004? O que houve nesta época?
- 2- O que você achava da escola?
- 3- Como eram vistos os tempos de vida dos alunos com os ciclos? (crianças, pré- adolescentes e adolescentes)
- 4- Você lembra o que é reorganização de turmas? O que achava disto?
- 5- E Conselho de Classe Participativo?
- 6- Como você via a aprendizagem na escola por ciclos?
- 7- Participava de momentos de estudos com seu filho/a? E a tarefa a distancia?
- 8- Como era a relação da escola com a família nos planejamentos e organizações escolares?
- 9- Você percebia interação entre professores, direção e funcionários no planejamento na ação pedagógica da escola?
- 10- O que é educação para você?
- 11- Qual foi sua maior dúvida no tempo em a escola estava organizada por ciclos?
- 12- Como você vê hoje a escola por ciclos?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

1. Identificação do Projeto de Pesquisa	
Título do Projeto: “Qual conceito de educação dos alunos, professores e pais que viveram a experiência da escola por ciclos?”	
Área do Conhecimento: Educação	
Curso: PPGE – Mestrado em Educação	
Número de sujeitos no centro: 1	Número total de sujeitos: 15
Patrocinador da pesquisa: FURB – Universidade Regional de Blumenau	
Instituição onde será realizado: FURB – Universidade Regional de Blumenau	
Nome dos pesquisadores e colaboradores: Marta Nascimento de Oliveira e Dr. Celso Kraemer	

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

2. Identificação do Sujeito da Pesquisa	
Nome:	
Data de Nascimento:	Nacionalidade:
Estado Civil:	Profissão:
CPF/MF:	RG:
Endereço:	
Telefone:	E-mail:

3. Identificação do Pesquisador Responsável	
Nome: Marta Nascimento de Oliveira	
Profissão: Professora	N. do Registro no Conselho:
Endereço: Rua Heinz Scheidemantel, 494-Testo Salto-Blumenau	
Telefone: (47) 92675889	E-mail: martaoliva@pop.com

Eu, sujeito da pesquisa, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa acima identificado. Discuti com o pesquisador responsável sobre a minha decisão em participar e estou ciente que:

1. Os **objetivos** desta pesquisa é:

- Investigar a proposta da escola por ciclos.
- Caracterizar a experiência da Escola X anos de 1998 a 2004.
- Discutir o conceito de educação nos depoimentos dos discentes, docentes e pais que participaram da experiência entre os anos de 1998 a 2004.

2. O **procedimento** para **geração de dados** será através de uma entrevista semiestruturada, ou seja, os entrevistados deverão fazer uma narração através das questões guia. A entrevista será mediada

pela pesquisadora e gravada.

3. A pesquisa não apresenta **desconforto(s)** ou **risco(s)**.

4. A **minha participação** (refere-se ao pesquisado) neste projeto tem como objetivo gerar dados empíricos para a análise proposta.

5. A **minha participação é isenta de despesas e tenho direito** à indenização por eventuais danos decorrentes de minha participação na presente pesquisa.

6. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

7. A minha desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem estar físico. Não virá interferir em nada.

8. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;

9. Poderei consultar o **pesquisador responsável** (acima identificado), sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

10. Tenho a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

11. Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma em minha posse.

Blumenau, _____ de _____ de 20 ____

Pesquisador Responsável pelo Projeto

Sujeito da pesquisa e/ou responsável

LISTA DE ANEXOS

A – Carta da coligação Blumenau para Todos

B – Organização das Escolas Municipais – 1997 a 2004

ANEXO A

CARTA DA COLIGAÇÃO BLUMENAU PARA TODOS

Blumenau, outubro de 1996.

*“Vem vamos embora
Esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer.”*

(Geraldo Wandré)

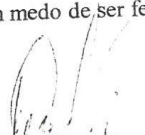
A Coligação “Blumenau para Todos”, agradece aos Trabalhadores da Educação o apoio e o voto de confiança que resultou na nossa vitória.


A Coligação “Blumenau para Todos”, com o firme propósito de resgatar a dignidade do nosso povo, estabelecer um governo de caráter popular e democrático, fundamentado nos princípios da transparência e da participação popular será, com certeza, um marco divisor na história de Blumenau, pois substituirá o conceito de democracia representativa pela democracia participativa. Haverá a inversão de prioridades e será estabelecida uma nova relação em conjunto com a sociedade, afastando o tradicional clientelismo e populismo.

Com a intenção de viabilizar a participação de todos na construção de uma proposta de educação popular, estamos chamando os trabalhadores da Educação a participar de um Seminário que tem como objetivo discutir questões relacionadas à Educação.

Na certeza da participação e colaboração de todos, desde já agradecemos.

“Sem medo de ser feliz”








Décio Nery de Lima
Prefeito Eleito


Inácio Mafra
Vice-Prefeito Eleito

ANEXO B

ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS – 1997 A 2004

ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS - 1997 A 2004																							
UNIDADES ESCOLARES	1997	1998			1999			2000			2001			2002			2003			2004			
	Seriadas	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	
EBM ALBERTO STEIN																							
EBM ALMIRANTE TAMANDARÉ																							
EBM ANITA GARIBALDI																							
EBM CONSELHEIRO MAFRA																							
EBM DUQUE CAXIAS																							
EBM FELIPE SCHMIDT																							
EBM FRANCISCO LANSEER																							
EBM FRIED. K. KEMMELMEIER																							
EBM GENERAL LUCIO ESTEVES																							
EBM HENRIQUE ALFARTH																							
EBM LAURO MULLER																							
EBM LEOBERTO LEAL																							
EBM LORE SITTA BOLLMANN																							
EBM MACHADO DE ASSIS																							
EBM OLGA RUTZEN																							
EBM PATRICIA H. F. PEGORIM																							
EBM PAULINA WAGNER																							
EBM PEDRO I																							
EBM PEDRO II																							
EBM PROF. FERNANDO OSTERMANN																							
EBM PROF. JOÃO J. FRONZA																							
EBM PROF. OSCAR UNBERHAUN																							
EBM PROF. RODOLFO HOLLENWEGER																							
EBM PROFª ADELAIDE STARKE																							
EBM PROFª ALICE THIELE																							
EBM PROFª HELLA ALTEMBURG																							
EBM PROFª JULIA STRZALKOWSKA																							
EBM PROFª NEMÉSIA MARGARIDA																							
EBM PROFª NORMA D. HUBER																							
EBM PROFª ZULMA S. SILVA																							
EBM QUINTINO BOCAÍÚVA																							
EBM TIRADENTES																							
EBM VIDAL RAMOS																							
EBM VISCONDE DE TAUNAY																							
EBM WILHELM T. SCHURMANN																							
EIM ALVES RAMOS																							
EIM DR. BLUMENAU																							
EIM EUCLIDES DE CASTRO																							
EIM MARGARIDA FREYGAND																							
EIM ORESTES GUIMARÃES																							
EIM PROFª ELLA S.EICHSTADT																							
EIM WILLY MULLER																							
EM ALVINO DOROW																							
EM CARLOS MANSKE																							
EM ERICH KLABUNDE																							
EM FREDERICO SIEVERT																							
ERM ANNEMARIE TECHENTIN																							
ERM PASTOR FAULHABER																							
ERM PROFª HELENA WINCKLER																							
GEM DR. GUSTAVO RICHARD																							

	1º Ciclo de formação	turmas de 6, 7 e 8 anos (Pré-Escola, 1ª e 2ª série)
	2º Ciclo de formação	turmas de 9, 10 e 11 anos (3ª, 4ª e 5ª série)
	3º Ciclo de formação	turmas de 12, 13 e 14 anos (6ª, 7ª e 8ª série)
	Seriadas	turmas de Pré-Escola a 8ª série
	Multidades c/ ensino bilingüe	turmas de 6 a 11 anos (Escolas Isoladas)
	Não existente	Escola e/ou não oferecia esta modalidade de ensino

2004 - 7 escolas com 1º Ciclo, 7 com 1º e 2º Ciclo, 19 com 1º, 2º e 3º Ciclo, 6 seriadas e 11 multidades com ensino bilingüe.