

O CURRÍCULO EM ESCOLAS ORGANIZADAS POR CICLOS DE FORMAÇÃO NA REDE ESTADUAL EM MATO GROSSO

Zileide Lucinda Santos¹

RESUMO: Este trabalho apresenta parte de um resultado de uma investigação realizada em escolas públicas estaduais que teve como objetivo compreender como os professores interpretam e recontextualizam a Proposta Política Pedagógica de Ciclos no contexto da Prática Pedagógica com foco na organização curricular. O marco teórico sobre as questões do ciclo de política, política curricular, e a metodologia da pesquisa, teve como base os estudos de: BALL, MAINARDES, ARROYO, FERNANDES, FLAVIO, FREIRE, PISTRÁK, KRUG, SACRISTÁN. Estruturada mediante abordagem de caráter qualitativo, sendo, o lócus, duas escolas da rede estadual de ensino no município de Cuiabá. Os sujeitos são gestores e professores regentes do 2º ciclo. A relevância da pesquisa está em ampliar os estudos sobre política curricular por ciclo, compreendendo os avanços e as dificuldades inerentes ao processo e como estes são enfrentados. Para a área de currículo a pertinência se constitui, considerando, a efervescência da busca de superação de um currículo da escola excludente para um currículo escolar emancipatório que possibilite o acesso a permanência e a escolarização de todos os alunos na escola pública.

Palavras chaves: Ciclos de formação-políticas curriculares-Escola pública

THE CURRICULUM OF SCHOOLS ORGANIZED IN CYCLES OF FORMATION IN THE NETWORK OF STATE SCHOOLS IN MATO GROSSO

ABSTRACT: This paper presents the partial results of an investigation carried out in state level public schools. The aim was to understand how teachers interpret and recontextualize the political pedagogical proposal of cycles in the context of pedagogical practice with focus on curricular organization. The theoretical background related to the themes of policy cycles, curriculum policy and research methodology comes from the works of BALL, MAINARDES, ARROYO, FERNANDES, FLAVIO, FREIRE, PISTRÁK, KRUG, SACRISTÁN. The research takes a qualitative approach and it was developed in two state-level public schools in the city of Cuiabá. The subjects are headmasters and teachers of the second cycle. The importance of the research is that it contributes to studies on curriculum policy of cycles, highlighting the advancements and the difficulties observed in the process and how they were dealt with. In the curriculum field, the importance of the study relates to the urgent need to overcome an exclusionary school curriculum in favour of an emancipatory curriculum which may enable the access, permanence and education of all public school students.

Keywords: Cycles of formation, Curriculum policies, Public schools

¹ PPGE/UFMT/SEDUC.

INTRODUÇÃO

O Estado do Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação implanta na rede estadual de ensino no ano de 2000, a proposta pedagógica denominada Escola Ciclada de Mato Grosso *Novos tempos e espaços para ensinar e aprender – aprender a ser e fazer* que define uma organização de três ciclos, composto por três fases cada ciclo cada fase com duração de ano.

Como gestora na Secretaria de Educação de Mato Grosso foi possível acompanhar as dificuldades dos técnicos, dos assessores pedagógicos, diretores das escolas, professores e CEFAPROS; dificuldades de cunho teórico, conceitual, estrutural e financeiro, além das manifestações contrárias e de resistência. Eram muitas as dúvidas, os problemas e os desafios enfrentados tanto pela escola como pela própria Secretaria de Estado de Educação. Nesse sentido, essas experiências foram construindo a necessidade de compreender os desdobramentos da política de ciclos nas escolas. Nesse envolvimento com propostas de inovação, com as inquietações de professora exercendo o cargo de gestora, busquei compreender o movimento dessa Política no seu contexto de produção, assim como os percursos e movimentos desta política até chegar à gestão pública e, nesses contextos, procurei compreendê-la em seu desenvolvimento no contexto da micropolítica escolar.

Com base nesse esboço, apresento a questão central de estudo: como os gestores escolares e os professores da rede pública estadual de ensino em Mato Grosso interpretam, reinterpretem e recontextualizam a Proposta Política Pedagógica de Organização Escolar por Ciclos de Formação no contexto escolar? A partir dessa questão, construí o objetivo principal da pesquisa: Compreender o desenvolvimento da Política de Ciclos no contexto das práticas de 4 gestores e 6 professoras que atuam no 2º ciclo em 2 escolas estaduais organizadas por Ciclos de Formação.

Utilizamos, para uma maior compreensão do contexto do desenvolvimento desta política, os documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, tarefa esta que perpassou por todos os momentos de realização da pesquisa, sendo, portanto os documentos: a proposta pedagógica denominada Escola Ciclada de Mato Grosso *Novos tempos e espaços para ensinar e aprender – aprender a ser e fazer*, as portarias, resoluções do Conselho.

CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para melhor compreensão dessa política de ciclos, optei pela pesquisa de caráter qualitativo, com abordagem no referencial teórico e metodológico do ciclo de política de Ball (2001).

O autor destaca que as políticas têm ciclos que se articulam em contextos e sofrem as interferências e inferências dos mesmos. Para uma maior clareza sobre esses contextos, passo a explicitá-los a seguir: contexto de influenci- momento de construção do discurso político em nível dos principais grupos de pressão, dos organismos e dos contextos locais; o Contexto de produção do texto político - engloba a produção de diversos textos normativos, documentos, pareceres, discursos oficiais, intervenção da mídia que, forçosamente, é contraditória e incoerente, na medida em que representa diversas opiniões e alianças; Contexto da prática - inclui o terreno da intervenção dos práticos, razão pela qual muito dos textos curriculares é rejeitado, ignorado e distorcido sempre que não correspondem às experiências, aos valores, aos propósitos e aos interesses dos professores, os alunos e demais atores; contexto dos resultados - diz respeito aos efeitos das políticas tanto nas estruturas e práticas quanto no impacto dessas mudanças nos padrões de igualdades, liberdade e justiça social; contexto da

estratégia política - engloba as atividades sócias e políticas de modo a contribuir para a resolução/atenuação das desigualdades, no fundo, a base da investigação social crítica.

Nesse sentido, o autor diz ser o contexto da prática, o contexto onde as propostas políticas são reinterpretadas e recontextualizadas, sofrendo, portanto, alterações, evidenciando, que não existe uma correspondência linear entre o que está definido na proposta, texto oficial, e a prática escolar, uma vez que em cada escola existe um sistema que se pode chamar de micropolítica e que também é determinante no processo de recontextualização.

Na primeira doze escolas estaduais localizadas no município de Cuiabá Estado de Mato Grosso, foram convidadas para conhecer a proposta da pesquisa, seis escolas comparecem para a reunião realizada na Universidade Federal de Mato Grosso, nesta oportunidade apresentamos o questionário aos representantes das escolas, na sua grande maioria formado por coordenadores pedagógicos, alguns diretores e professores que estão em desvio de função e atuam nas escolas como um apoio ao serviço de coordenação pedagógica. Deste contexto de seis escolas fizemos a seleção de duas escolas, nas quais desenvolvemos esta pesquisa.

O questionário foi elaborado contendo as dimensões quantitativas e qualitativas, considerando, os aspectos administrativa, organizacional e as condições estruturais das escolas para as questões da organização didático pedagógica, considerando em linhas gerais os aspectos a seguir: o projeto político pedagógico, a organização didático-curricular, organização do trabalho da equipe gestora coordenador/diretor e a proposta de avaliação do processo ensino e aprendizagem.

Na segunda etapa realizamos a observação não participante que tem por objetivo acompanhar o cotidiano dos professores no seu fazer docente.

LOCUS E SUJEITO DA PESQUISA

A escolha das duas (2) escolas participantes da pesquisa deu-se a partir de convite feito a doze (12) escolas, destas (6) escolas da Rede Estadual de Ensino de Cuiabá, se dispuseram a participar da pesquisa, os coordenadores pedagógicos e diretores destas seis escolas participaram de uma reunião na Universidade Federal de Mato Grosso, na qual foi apresentada a proposta da pesquisa. Escolhi duas (2) escolas que atendiam aos seguintes critérios: terem implantado a Proposta de Ciclos de Formação e que desenvolvem a proposta de Ciclos de Formação desde o ano de 2000; apresentassem em seu quadro de profissionais, professores preferencialmente efetivos atuando no segundo (2º) ciclo; terem em seu quadro uma equipe técnica, diretor e coordenador pedagógico; e também terem demonstrado interesse em participar da pesquisa.

Nesse sentido, na pesquisa, lidei com duas (2) escolas e ambas desenvolvem a Proposta de Organização por Ciclos de Formação com seu início no ano de 2000, situadas no município de Cuiabá. São escolas da Rede Pública Estadual que atendem o ensino fundamental e o ensino médio regular. Possuem em seu quadro de profissionais professores regentes, professores articuladores, e uma equipe gestora formada por um diretor e uma coordenadora pedagógica. As duas escolas contam cada uma com uma professora, geralmente em desvio de função, que tem como função apoiar o desenvolvimento das ações da coordenação pedagógica da escola. Estão situadas em diferentes bairros do município de Cuiabá e apresentam nível socioeconômico da população do bairro bastante diversificado.

A seleção dos sujeitos professores da pesquisa deu-se considerando os seguintes critérios: ser professor regente; atuar no 2º ciclo; preferencialmente efetivo e querer fazer parte da pesquisa.

CICLOS DE FORMAÇÃO: A CONCEPÇÃO DE UMA POLÍTICA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Os Ciclos no Brasil, segundo Mainardes (2007), é o resultado de uma evolução de recontextualização do programa denominado Ciclo Básico de Alfabetização, surgido na década de 1980, como uma política inovadora no processo de redemocratização do país. Após os 20 anos de regime militar, foi criado esse programa que tinha como principal objetivo reverter o quadro da reprovação e evasão das séries iniciais no ensino fundamental, agregando também ao sistema de ensino que implantava esse programa novas concepções em torno dos processos de alfabetização e avaliação.

Uma experiência, segundo este autor, foi muito importante para a educação brasileira, uma vez que introduziu mudanças significativas em várias redes de ensino em todo o país, e que também serviu como base inicial para a construção de propostas pedagógicas de organização do ensino por ciclos. Afirma ainda que, na década de 90, a política de ciclos ganhou densidade teórica, visto que foram implantados em vários estados e municípios.

Na atualidade, a Política de Ciclos em nosso país tem sido foco para grandes debates, embora pesquisadores e intelectuais demonstrem que são favoráveis à proposta. Também são grandes as críticas aos problemas identificados a partir da implantação dessas políticas.

Uma das principais premissas da organização escolar por ciclos está em organizar a escola em função do aluno, de suas necessidades, buscando com isso garantir sua permanência na unidade escolar.

Nesta linha de raciocínio os debates contemporâneos na construção teórica, já se pensa baseado numa tradição do currículo que se orienta também por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. A esse respeito Moreira e Silva (2002, p. 8) dizem:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Uma perspectiva que compreende o currículo como fruto das construções do homem e que, como tal, está sempre contextualizado em um dado momento histórico, considerando os aspectos sociais e da cultura, se presume, então, que, para analisar o currículo, não se pode fazê-lo fora de seu contexto social e histórico. O estudo de Young, (2005) ajudam a melhor compreender tal questão: “Currículos não têm, entretanto, uma existência à parte dos homens que os criam. Currículos são, sim, invenções sociais, como as cidades ou os partidos políticos”.

Essas discussões em torno de um currículo crítico, organizado de forma integrada, com formas mais democráticas, menos rígidas nas estruturas, com a preocupação com conhecimentos significativos, faz parte de uma tendência² que, segundo os estudiosos, não é

² Saviani, in Moreira [...] Preferiremos utilizar, com base em Saviani (1983), a palavra tendência, compreendida como uma determinada orientação geral do pensamento curricular, à luz da qual se desenvolvem determinadas orientações específicas. [...] Consideramos que tendência apresenta, em relação a paradigma, algumas vantagens significativas, pois nos permite pensar a possibilidade de

recente. No entanto, mudar as formas rígidas, hierárquicas e lineares no jeito de organizar os conhecimentos curriculares, constitui-se em uma tarefa de alta complexidade, uma vez que implica alterar substancialmente as relações de poder e de controle que regem a organização do currículo.

No currículo integrado o pensamento e em uma educação que desenvolva um processo de conscientização. Freire (1987) acredita que ampliar as capacidades críticas é ter um poderoso instrumento para construir novas possibilidades no processo de vencer o atraso, a miséria e as injustiças sociais.

Para LOPES, (2008 p. 46 a 47), na atualidade, especialmente nas definições oficiais das políticas de currículo, mas não exclusivamente nelas, a defesa de um currículo integrado como justificativa para atender o que genericamente vem sendo denominado “mudanças no mundo globalizado”. Nessas mudanças, as ciências e mundo produtivo estão intrinsecamente articulados, na medida em que conhecimento científico e a tecnologia cada vez mais são apresentados como bases da produção capitalista.

Nesse sentido, a organização da escola por ciclos de formação compreende a avaliação como movimento constante de *reflexão sobre a prática pedagógica*, reflexão que ganha sentido quando proporciona mudanças na prática do professor, com vistas a realizar intervenções qualitativas no processo de ensino e aprendizagem.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO DA PROPOSTA DE CICLOS DE FORMAÇÃO DE MATO GROSSO

O livro texto da Política Escola Ciclada de Mato Grosso: *Novos tempos e espaços para ensinar e aprender – aprender a ser e fazer* é um documento composto por 196 páginas, organizado em 4 capítulos. A 1ª edição da proposta foi publicada em Cuiabá no ano de 2001, na gestão do então secretário Carlos Carlão Nascimento, elaborado por técnicos consultores profissionais de universidades brasileira; CONINTER³ e da Universidade de Cuba. Com base em Ball (2006) podemos considerar que este documento é o texto que se estrutura por um conjunto de discursos, nem sempre coerentes, uma vez que se faz a partir diversas opiniões e alianças.

Nas análises a seguir consideraremos este texto oficial como documento principal, mas também serão considerados as Linhas Político Pedagógica da SEDUC o Parecer do Conselho Estadual de Educação e com algumas inferências feitas à luz da nossa vivência profissional na construção deste processo.

Todo o documento tem como fundamentos os princípios da pedagogia crítica e progressista em contraposição aos orientados pelo tecnicismo. Assume, em seus princípios, os aportes teóricos de Piaget, Vygotsky, Wallon e também se embasa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Levantando a bandeira da construção de um novo diálogo em relação à organização dos tempos pedagógicos e principalmente da flexibilidade no processo de ensino e da aprendizagem. Essa nova forma de organizar o tempo permite que, supostamente, se trabalhe de forma que:

ocorrência simultânea de tendências, bem como a possibilidade de interação entre diferentes tendências. Oferece-nos em síntese, a perspectiva de expressarmos mais acuradamente as características do desenvolvimento do campo de currículo.

³ Conselho das Igrejas Cristãs para o Ensino Religioso - MT

[...] Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contexto familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertório, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüentemente ampliação das capacidades (SEDUC, 2001).

Uma proposta que, em sua estrutura de organização de turmas, considera as crianças com seis anos de idade aptas para o ingresso no ensino fundamental, embora, o grande embate, à época, fora com a questão do financiamento, uma vez que o repasse financeiro considerava o número de alunos no ensino fundamental. As críticas eram no sentido de que tal estratégia seria usada apenas para ampliar os recursos recebidos do Ministério da Educação.

A proposta apresentada tem forte discurso da qualidade para todos, na perspectiva de superação de uma educação em que os processos de exclusão se constituem em um dos pontos principais de intervenção da proposta.

Traz em seu título, como uma referência, a frase *“aprender, sentir, ser e fazer”*, observável logo na capa, um texto que está presente no relatório sobre a educação no século XXI. Assim se destaca o capítulo que trata dos pilares da educação para o próximo século: Aprender a aprender, Aprender a fazer, Aprender a viver e a conviver e Aprender a ser, demonstra a evolução indispensável no campo das tecnologias aplicadas e nos próprios valores e objetivos a serem trabalhados no processo educativo. Uma proposta influenciada por organismos internacional como o Programa das Nações Unidas para Ciência e a Cultura (UNESCO). Esse panorama aponta uma importante característica da contemporaneidade na construção das políticas, em que um conjunto de interdependência e interesses, acordos políticos, movimentos sociais, e agências multinacionais estão de certa forma em um mosaico que compõe os textos das políticas. Desta forma, posso adiantar que é um texto com múltiplas articulações.

A proposta apresenta uma construção de currículo constituída de forma híbrida que, conforme García Canclini (1998, apud LOPES, 2002.p.31).

[...] a hibridização refere-se aos fenômenos difusos da cultura em virtude de o mundo tornar-se cada vez mais complexo e fragmentado. Pelos processos de hibridização, os discursos perdem suas marcas originais: são rompidas coleções organizadas pelos sistemas culturais e novas coleções são formadas, os processos simbólicos são desterritorializados e os gêneros impuros se expandem. [...] A hibridização pressupõe, dessa forma, não apenas a mistura difusa de discursos, mas sua tradução e mesmo recontextualização.

No texto dessa política, a referência feita ao professor e ao seu papel ganha destaque. Este estudo possibilita compreender a dimensão e os desafios que estão postos a serem superados para o fortalecimento das práticas pedagógicas dos professores. Assim, o fator da formação dos educadores também tem centralidade e tem merecido a devida atenção, uma vez que estamos acostumados com a organização seriada e toda nova organização do trabalho educativo traz necessidades de mudanças. Como ressalta Arroyo (1999, p.144):

[...] 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. Isto posto, nos questionamos: que tipo de profissional que está sendo requerido?

Os conteúdos, segundo o referencial teórico da proposta, devem ser abordados de forma articulada e integrada, permitindo aos estudantes a construção de suas capacidades intelectuais manifestadas através de habilidades comunicativas, tecnológicas e organizacionais.

A proposta de ciclos apresenta um desenho curricular a partir de metodologias que envolvem os projetos de trabalho (HERNANDES; VENTURA, 1998), projetos integrados e unidades didáticas integradas (SANTOMÉ, 1998) e temas geradores (CORAZZA, 1993) como elementos integradores das disciplinas escolares, na busca da interdisciplinaridade. A fonte dos conteúdos de ensino, segundo a proposta:

[...] é a prática social, esta como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico, sem a intenção de secundarizar os conteúdos tradicionais de ensino, mas de provocar a discussão da necessidade de ressignificar esses conteúdos, de modo a corresponder aos focos de interesse e ao desenvolvimento cognitivo dos alunos (MATO GROSSO, 2001a, p. 83).

Nesse sentido não apresenta relação dos conteúdos a serem trabalhados, mas os objetivo a serem alcançados em cada ciclo a partir das áreas de conhecimento.

A proposta de avaliação esta concebida, como mecanismo de diagnóstico da situação da aprendizagem do educando e orientadora do replanejamento do processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva de avanço, crescimento dos alunos, e não de estagnação disciplinadora. MATO GROSSO, (2001).

A PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONTEXTO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA DO CICLO DE FORMAÇÃO

Apresento o resultado da análise dos dados coletados no contexto da prática pedagógica de dez profissionais de duas escolas, sendo seis professores regentes que trabalham com o segundo ciclo e quatro da equipe gestora, duas coordenadoras pedagógicas e duas diretoras, ambas atuam em duas escolas da Rede Estadual de Educação do município de Cuiabá.

A participação de membros da equipe gestora das escolas, como sujeito da pesquisa, está ligada à importância que os mesmos tiveram na coleta dos dados e, além disso, os gestores têm papel importante no desenvolvimento da proposta de ciclos, considerando a natureza das ações que os mesmos desenvolvem no contexto escolar. Dessa forma, entendo ser importante identificar a visão desses profissionais no que se refere às dimensões administrativa, organizacional, estrutural e pedagógico da escola. Ressalto que os dados coletados dos sujeitos coordenadores e diretores constituem-se única e exclusivamente das

respostas do questionário. Os dados dos professores que são analisados foram levantados por meio de questionários, entrevista e observações.

Ressalto que nas duas escolas, em respeito à dinâmica do cotidiano de cada escola, foi necessário que a agenda fosse reorganizada várias vezes.

O questionário da equipe gestora das escolas, respondido coletivamente por coordenadores e diretores, continha a dimensão quantitativa e qualitativa, contemplava tanto questões fechadas, como questões abertas. Com esses grupos de questões, busquei caracterizar os aspectos da organização administrativa e pedagógica das duas escolas. O questionário respondido pelos professores também continha as dimensões quantitativas e qualitativas, contemplando tanto questões fechadas como questões abertas, com questões sobre a organização didática, organização pedagógica; a construção do projeto político pedagógico na perspectiva dos ciclos; organização didático-curricular; organização do trabalho da equipe gestora; avaliação do processo ensino e aprendizagem.

No período da observação, usando como instrumento de registro os protocolos, fiz o acompanhamento das ações realizadas pelos seis professores. Observei 8 horas de trabalho de cada professor, durante dois dias, em sala de aula de cada professor, totalizando 48 horas de observação.

Na etapa seguinte, realizei as entrevistas com os professores, a partir de um roteiro semiestruturado, buscando estimulá-los a falarem sobre as suas práticas pedagógicas, os desafios, os problemas enfrentados e os avanços vivenciados nos processos de implantação do Projeto Político Pedagógico de Ciclos. As questões versaram sobre as vivências dos sujeitos no processo de implantação da Proposta Pedagógica de Ciclos de Formação; concepção dos professores sobre o currículo; as abordagens metodológicas na organização do currículo; o processo formativo dos professores e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Esse conjunto de dados, o referencial teórico e análise documental foram elementos fundamentais para a realização das análises desta pesquisa. Assim, para a realização da análise, os dados foram organizados em quatro eixos 4 (temáticos) e seus respectivos subeixos. Nesta comunicação oral trataremos apenas do *EIXO 2: A visão dos sujeitos sobre o currículo e sobre a sua organização no contexto da prática pedagógica*.

As escolas do universo desta pesquisa foram denominadas, para efeito da análise e para manter preservadas as suas identidades oficiais, como: Escola Diamante Azul (EDA) e Escola Diamante Rosa (EDR). Os sujeitos professores terão os seguintes codinomes: da Escola DA, PDA1, PDA2 e PDA3 e da Escola DR, PDR1, PDR2 e PDR3. Para analisar os dados do questionário dos sujeitos gestores da EDA, usarei a denominação GEDA e, para analisar os dados dos questionários dos sujeitos gestores da equipe gestora da EDR, utilizarei a denominação GEDR. Uso o termo gestor para designar as diretoras e as coordenadoras pedagógicas das unidades escolares do universo desta pesquisa. Ressaltar que o questionário para identificar a visão desses gestores foi respondido de forma coletiva, justificando, portanto, a denominação para especificar cada uma das equipes.

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

A Escola Diamante Azul (EDA) conta com 16 salas, sendo 10 utilizadas para sala de aula e as demais utilizadas para as dependências administrativas e para suporte técnico e pedagógico, como secretaria, sala da direção, sala da coordenação, sala para a biblioteca e sala para o projeto Rádio Escola.

Com um quadro de profissionais composto por 18 professores, para atender o ensino fundamental e médio, dos quais 8 são professores efetivos e 10 são professores contratados.

Sendo que 3 professores atuam no 1º primeiro ciclo do ensino fundamental em regime de unidocência, 12 atendem no 2º segundo ciclo do ensino fundamental, sendo que o 1º e o 2º ano estão organizados com professores unidocentes e, no 3º ano deste Ciclo, a organização é por disciplinas.

No ano de 2009, a escola contou com 460 alunos matriculados, sendo que 137 deles estão matriculados no 2º ciclo, formando 6 turmas organizadas da seguinte forma: 20 alunos com 9 anos de idade, 36 alunos com 10 anos de idade e 20 alunos com 11 anos de idade. Isto acontece porque a escola está em processo de adequação da enturmação das séries para a organização por ciclos.

É uma escola situada em um bairro habitacional, e as casas eram destinadas inicialmente para servidores públicos do Estado de Mato Grosso, ainda hoje a maioria da população pertence ao serviço público, atende alunos da comunidade em que está inserida, mas grande parte dos alunos é das comunidades de regiões circunvizinhas. Esses alunos, constituídos por crianças, jovens e adultos, pertencem a famílias com baixa escolaridade, sendo a maioria, conforme PPP da escola, pertencente a famílias de nível “sociocultural e econômico baixo” e muitas delas sobrevivem apenas com o recurso do Programa Bolsa Família.

A Escola Diamante Rosa (EDR) possui 8 salas de aula, atende os ensinos fundamental e médio, conta com 26 professores na quadro da escola, sendo 13 efetivos e, desses, 5 professores estão de licença - médica, licença especial e em readaptação de função e/ou designados para outra secretaria, e 13 professores contratados. Possui 523 alunos matriculados, desses, 246 estão no segundo ciclo.

Essa escola está situada em um bairro que nasceu de uma ocupação, onde aconteceram muitos conflitos por causa da terra. Uma comunidade, segundo o PPP, com baixo nível de escolaridade e a falta de qualificação profissional dos pais é um fator que tem levado os alunos que estudam na escola a trabalhar muito cedo para ajudar no sustento da família. O desemprego é um fator constante e o trabalho informal é a única saída a qual muitos desta comunidade recorrem. A renda mínima familiar não ultrapassa três salários mínimos.

Há na comunidade também um grande número de famílias desestruturadas pelas drogas, sendo o alcoolismo o grande gerador de violência, atingindo diretamente toda a família. Uma comunidade onde os pais e os alunos vêm no estudo o caminho para melhorar suas condições de vida.

A visão dos sujeitos sobre o currículo e sobre a sua organização no contexto da prática pedagógica

Nesse eixo temático, busco discutir o pensamento dos sujeitos sobre currículo e suas práticas curriculares no processo pedagógico. Um desafio pedagógico importante para a sustentabilidade da Proposta no processo de recontextualização da política no contexto escolar. Compreensão esta explicitada através de argumento como: “Eu... Pra mim, currículo é tudo aquilo que vai ser aplicado, em artes, em geografia, em historia, em matemática, em português, em inglês e por aí a fora. (PDR1)”.

Essas falas retratam as tensões vivenciadas pelos sujeitos na compreensão teórica do currículo, sendo que os sujeitos PDR1 e PRA3 relatam uma compreensão de currículo como o conjunto de conhecimentos que devem ser trabalhado pelos professores nas diversas disciplinas. Com base em Pacheco (2005, p. 31), considero que estas compreensões estão embasadas em definições propostas por Tyler, Taba, entre outros, que:

reduzem o currículo a uma intenção prescritivas, situada no plano que deve ocorrer ou do que tem que ser feito, de uma formação antecipada determinada em termos de resultado de aprendizagem, geralmente traduzido num plano de estudos, ou num programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos-conteúdos-avaliação de acordo com a natureza das disciplinas.

Freire (1987, p. 34) afirma que toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência à outra. Uma tendência crítica de currículo traz novos e importantes elementos para sua compreensão teórica. Assim, o currículo é produto das tensões, dos conflitos sociais, das concessões culturais, políticas e econômicas que orientam o contexto de sua produção e, como tal, não é meramente composto por técnicas, procedimentos e métodos, mas sim, um artefato social, que se orienta por questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

Nas falas dos sujeitos a seguir, é possível compreender uma visão de currículo colocando a escola em uma função mais socializadora e mais interativa em seu contexto social. Considero importante pensar a dimensão política do currículo no processo educativo, uma vez que o mesmo é ideológico, refletindo, portanto, as relações da escola com a sociedade e os interesses individuais e de grupo.

O currículo é tudo que você trabalha com a criança na escola, engloba tudo, porque não se prende só no conteúdo, porque muita gente acha que currículo é só conteúdo. Eu trabalho também o aspecto social da criança, que inclusive agora com esses projetos sociais da educação, faz você conhecer a vida da criança, da família, aproximar da família da criança. (PDA1).

Eu tenho duas palavras pra definir currículo: currículo pra mim é desconstrução e construção. Porque quando a gente faz o currículo, vem cheio das nossas vivências, então falamos assim: (PDR2).

Considerando as falas dos sujeitos acima, é importante pensar que há diferentes maneiras de conceber o currículo, e não poderia ser diferente, considerando o hibridismo, (BALL), explicitado nessas e em outras temáticas, no contexto da prática pedagógica. O que importa em uma perspectiva da organização escolar por ciclos, é a dimensão política, no sentido da oferta de um ensino com qualidade. Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como fruto das construções do homem e que como tal está sempre contextualizado em um dado momento histórico, considerando os aspectos sociais e da cultura. Conforme os estudos de Young (1971), os currículos não têm, entretanto, uma existência à parte dos homens que os criam, são, sim, invenções sociais, da mesma forma que as cidades ou os partidos políticos.

Tanto os sujeitos da EDA como os da EDR explicitam através das respostas nos questionários que o currículo está organização por área de conhecimento, de forma integrado/interdisciplinar. Essa é uma das alternativas pedagógicas colocadas como possibilidade de organização curricular na Proposta oficial de Ciclos de Mato Grosso, que considera uma perspectiva crítica do currículo e de sua organização, com estruturas menos rígidas.

A justificativa pedagógica de um currículo organizado em torno de áreas se orienta no esforço para conectar conhecimentos provenientes de campos disciplinares mais especializados, para proporcionar uma experiência de aprendizagem mais significativa e

globalizada. Nessa direção, destaco a seguinte argumentação: “Então nessa parte ai eu fui contra, eu acho que não deve ser assim, eu acho que deve ser professor por área. (PDR3.)”.

Aponto a compreensão sobre a importância de um trabalho por área de conhecimento, quanto às dificuldades dos sujeitos nesta temática.

O mais problemático assim era o inglês, e a geografia! Eu não domino muito a geografia, então até historia eu domino bem, historia, português, matemática... E quando a gente não sabe a gente procura, e eu tenho muita dificuldade em geografia e língua estrangeira. (PDR2).

Eu acho que por área de conhecimento ficou melhor, por serem integrados, uma situação ser trabalhado em varias áreas, essa articulação ficou melhor, favorece pra eles relacionarem um assunto com o outro. (PDR3).

Os dados apontam que existe o desejo dos professores em desenvolverem um trabalho diferenciado, são várias as tentativas de mudança. Apesar disso, observo também que o desejo é um aspecto importante para iniciar um processo de mudança, porém este elemento sozinho não basta para que os docentes realizem tais mudanças no currículo. Sendo assim, as limitações impostas no processo para o desenvolvimento do currículo organizado por área de conhecimento são de vários aspectos: limitações impostas pela formação acadêmica deficitária, pela falta de formação continuada na perspectiva da compreensão conceitual da proposta, pela falta de condições estruturais que a nova organização curricular requer.

Dessa forma, cada professor tem tentado, a partir de sua compreensão, desenvolver o trabalho em sala de aula no processo de ensino para as aprendizagens dos alunos. Mas, o que mais me chamou a atenção, nas análises desse eixo, foi o fato de que os dados apontam que vários conteúdos são negligenciados aos alunos, seja em uma determinada área ou em disciplina, quando os professores têm dificuldades de compreensão em algum conteúdo.

Essa constatação demonstra claramente que o fazer docente requer saberes especializados. Para Farias (2009, p.72-73 apud. SAVIANI, 1996, p.146), o saber resulta da atividade humana, como práxis, sua fonte fundamental e que os saberes que devem determinar a formação do educador são, por certo, aqueles saberes correspondentes à natureza própria da educação.

No Brasil, essa temática vem ganhando visibilidade a partir dos estudos de Tradif, Lessarde e Lahye, (1991) – Saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares, saberes da experiência; Gauthier (1998) – saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das Ciências da Educação, saberes da tradição pedagógica, saberes de experiências, saberes da ação pedagógica.; Shulman (1966) – conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, conhecimento pedagógico da matéria, conhecimento curricular; Saviani (1996) – saber atitudinal, saber crítico-conceitual; saber específico, saber didático-curricular; Pimenta (1999) – saberes do conhecimento, saberes pedagógicos.

Esses conjuntos de saberes apontam também para a natureza complexa do ato de ensinar. As falas dos sujeitos abaixo dão conta dessa complexidade:

Eu acho que a matemática é mais difícil... Eu acho que é a parte da geometria, a parte de medidas, comprimentos... É na área da matemática. O mais difícil mesmo. (PDR1).

Por que eu acho assim que cada professor é formado na sua área, o professor de geografia é formado em geografia, o professor de historia é formado em historia, a professora de línguas é formada em línguas como o inglês, Frances, alias, inglês e espanhol... Então eu acho assim que eu não daria conta, tipo do inglês, porque eu não domino nada do inglês, tipo, o que eu ia ensinar de inglês? Então eu preferi não assumir a turma. (PDR2).

Salvo as tentativas em organizar um trabalho por área de conhecimento em sala de aula, a organização curricular por disciplina é o que se evidencia na cultura do fazer docente dos professores. Os dados demonstram como na cultura da escola está cristalizada a organização do currículo por disciplina, que se dá na organização do tempo das aulas, nos cadernos dos alunos, na organização dos horários. Os sujeitos desta pesquisa colocaram a importância e a urgência na organização do currículo de forma diferenciada, além de reclamarem a necessidade de formação e orientação específica nessa complexa e desafiadora tarefa.

O currículo organizado por área de conhecimento busca, na prática pedagógica, a superação do fracionamento dos conhecimentos e a desarticulação que historicamente se desenvolvem no contexto escolar. Percebo nas análises uma compreensão importante por parte dos professores em relação a essa questão. Porém, o que tem prevalecido como constructo em relação à organização curricular ainda é a organização do currículo por disciplina que continua sendo o processo majoritário na prática dos sujeitos.

A justificativa pedagógica de organizar um currículo em torno das áreas de conhecimentos, conectando conhecimentos provenientes de campos disciplinares mais especializados, dá-se no sentido de proporcionar uma experiência de aprendizagens mais significativas e globalizadas para os alunos. Em relação a esse enfoque, observei que há um esforço enorme para o exercício de um currículo em uma abordagem por áreas de conhecimentos, entretanto a constatação da prática pedagógica dos professores, apesar do discurso dos sujeitos apontarem nessa direção, dá conta de que o ensino ainda está organizado com base em uma lógica curricular disciplinarizada.

Grandes são os desafios colocados à tarefa contemporânea de ensinar. Dessa maneira, compreendo ser necessário que um conjunto de situações seja criado para que o desejo de mudança, observado, passe a se efetivar na prática pedagógica. Acredito que a alternativa é que os professores tenham condições estruturais básicas para realizarem o seu trabalho e que, junto com isto, tenham: domínio dos conteúdos que vão ensinar; conhecimentos sobre os processos de ensinar; que aprendam a refletir sobre suas práticas; aprendam a importância do trabalho coletivo; compreendam que não existe uma prática neutra e o compromisso político é necessário para que seja possível vislumbrar uma educação com qualidade para todos que busquem as escolas públicas básicas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, dezembro/99, pp.143-161. Artmed, 1999.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

BALL, STEPHEN J. Currículo sem Fronteira. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. 2001.

BALL, STEPHEN J. Políticas globais e relações Políticas locais em Educação-Universidade de Londres-Londres, Inglaterra; 2001(99-113).

BALL, Stephen J. La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Temas de educación Paidós/M.E.C. Madri 1989.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v. 1 n. 2 , PP. 99-116, jul/ 2001.

BERNSTEIN, Basil, A estruturação do discurso o pedagógico; classe, códigos e controle. Petrópolis Rio de Janeiro, ed. Vozes, 1990. BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari.

ESCOLA CICLADA DE MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação; *novos tempos e espaços para ensinar-sentir, ser e fazer*. Cuiabá: SEDUC, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FERNANDES, Jorcelina Elisabeth. Formação continuada e inovação curricular: proximidades e diferenças na formação do professor. In: MONTEIRO; MULLER (Orgs.) Educação com espaço de cultura. Coletânea VIII Encontro de pesquisas em Educação da região Centro-Oeste. V.1, Mato Grosso, EduFMT, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto alegre: Artmed, 2000. GOODSON, Ivor F. O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo. Porto, Portugal: Editora Porto, 2001.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Traduzido por: atílio Brunetta. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, A. M. A organização do currículo por projetos de trabalho; o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Ática, 1998.

HOFFMANN, Jussara, Avaliação: Mito e desafio. Porto Alegre; Ática, 1997.

KRUG, Andréa. Escola em ciclos: uma escola inquieta – papel da avaliação. In: (Org.); STEINVASCHER, Andréa et al. Ciclos em revista. A construção de uma outra escola possível. 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007. V.1.

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

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. LOPES, Alice Casimiro, MECEDO Elizabete. Pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Casimiro Alice, MACEDO, Elizabeth (Orgs). Currículo; debates contemporâneos, São Paulo: Cortez, 2005.

GOODSON, Ivor F. O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo. Porto, Portugal: Editora Porto, 2001.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Traduzido por: atílio Brunetta. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernandes, VENTURA. Aprendendo com as inovações nas escolas. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDES, F.; VENTURA, A. M. A organização do currículo por projetos de trabalho; o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Ática, 1998.

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

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.