



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Caroline Duarte Lopes de Borborema

**POLÍTICA DE CICLOS NA
PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICAS:
interpretações e recontextualizações curriculares
na rede municipal de educação de Niterói/RJ**

Rio de Janeiro
2008

Caroline Duarte Lopes de Borborema

**POLÍTICA DE CICLOS NA
PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICAS:
interpretações e recontextualizações curriculares
na rede municipal de educação de Niterói/RJ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários ao título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Rio de Janeiro

2008

Caroline Duarte Lopes de Borborema

**POLÍTICA DE CICLOS NA
PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICAS:
interpretações e recontextualizações curriculares
na rede municipal de educação de Niterói/RJ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários ao título de Mestre em Educação.

Aprovada em

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro - Orientadora
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Villela Cavaliere
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof^ª. Dr^ª. Alice Ribeiro Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

RESUMO

BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. **Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas**: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Esse estudo apresenta como objeto de pesquisa a reformulação da política de ciclos da rede municipal de educação de Niterói/RJ, à luz das teorizações sobre política curricular e *ciclo de políticas*. A investigação busca articular os planos macro e micro, procurando identificar que tendências influenciaram a Fundação Municipal de Educação de Niterói na reformulação dessa política, como se deu o processo de reformulação do texto da proposta pedagógica e como os educadores no contexto da prática se apropriam dessa política. Para o desenvolvimento desta análise, foram utilizados argumentos teóricos que inserem o debate sobre ciclos na discussão de política curricular, partindo do pressuposto de que os ciclos são elementos integrantes de reformas educacionais, constituindo uma política curricular. Analisamos a política de ciclos pelo viés da abordagem do *ciclo de políticas*, com base no autor Stephen Ball, que considera os contextos de produção de uma política educacional, o que permite compreender a produção e negociação de sentidos que compõem os diferentes contextos. Foi possível verificar o processo de bricolagem nos diferentes contextos e inferiu-se que a proposta pedagógica, texto escrito que compõe a política curricular de ciclos de Niterói, tomou um formato mais próximo do que Ball denomina de *readerly*, do que *writerly*. Por fim, foram analisados os processos de recontextualização da política no contexto da prática, no qual identificamos interpretações e posicionamentos críticos evidenciados por meio de reflexões e atitudes das educadoras da escola pesquisada, o que confirma a tese de Ball sobre o poder de intervenção dos profissionais do contexto da prática na ressignificação das políticas educacionais.

Palavras-chave: currículo, ciclos, política curricular, ciclo de políticas.

ABSTRACT

BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. **Education in cycles in the perspective of policy cycle:** curriculum interpretations and recontextualizations in the municipal schools of Niteroi/RJ. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

This study presents as subject of search the reformulation of the policy of cycles of the municipal schools of Niteroi/RJ, through the theory curriculum policy and *policy cycle*. The research seeks to articulate macro and micro plans, aiming to identify trends that influenced the Fundação Municipal de Educação de Niterói in the reformulation of the policy, the process of redrafting the text of the educational proposal and how educators in the context of practice understood the policy. For the development of this analysis, the theoretical arguments allowed entering the debate on cycles in the discussion of curriculum policy, assuming that the cycles are integral elements of educational reforms, providing a curriculum policy. We viewed the policy of cycles by the bias of the *policy cycle approach*, such as proposed by Stephen Ball, which considers the contexts of production of an educational policy, which allows to understand the production and trading of senses that make up the different contexts. It was possible to verify the process of bricolage in different contexts and to infer that the educational proposal, written text that make up the policy curriculum of cycles of Niteroi, took a format closer to what Ball call 'readerly' than 'writerly'. Finally, we analyzed the processes of recontextualization of the policy in the context of practice, which allowed us to identify critical interpretations and positions evidenced by thoughts and attitudes of educators investigated at school, which confirms Ball's thesis about the power of intervention of professionals in the context of practice, giving new meanings to educational policies.

Keywords: curriculum, cycles, curriculum policy, policy cycle.

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS.....	11
CAPÍTULO 1	
A POLÍTICA CURRICULAR DE CICLOS: antecedentes e pressupostos.....	19
1.1 Ciclos como política curricular.....	20
1.1.1 Currículo: uma arena de significações.....	21
1.1.2 Algumas considerações sobre política curricular.....	25
1.1.3 As pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares.....	28
1.2 Experiências de ciclos no Brasil.....	31
1.2.1 Histórico e contextualização.....	31
1.2.2 Antecedentes históricos dos ciclos no município de Niterói.....	40
1.2.3 Ciclos de formação, ciclos de aprendizagem e progressão continuada.....	42
1.3 Elementos integrantes do currículo e estruturantes da política de ciclos.....	44
1.3.1 Tempos humanos e tempos escolares.....	44
1.3.2 Rupturas a favor da política de ciclos.....	49
1.3.3 Cultura escolar e avaliação na política de ciclos.....	52
CAPÍTULO 2	
STEPHEN BALL E O CICLO DE POLÍTICAS: uma proposta para análise da produção da política de ciclos.....	59
2.1 Profissionalismo, performatividade e gerencialismo.....	60
2.2 Uma importante distinção/inter-relação: política como texto e política como discurso.....	65
2.3 A abordagem do ciclo de políticas.....	67

CAPÍTULO 3

TECENDO CAMINHOS.....	77
3.1 Por quê Lúcia Maria Silveira Rocha?.....	78
3.2 Características da E. M. Lúcia Maria Silveira Rocha.....	81
3.3 Apresentando os sujeitos envolvidos na pesquisa.....	83
3.4 Técnicas e instrumentos de produção de dados.....	86
3.5 A Análise de Conteúdo.....	91
3.5.1 Breve histórico.....	91
3.5.2 Definição.....	93
3.5.3 Etapas e técnicas da análise de conteúdo.....	95

CAPÍTULO 4

A POLÍTICA CURRICULAR DE CICLOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI: construções e reconstruções.....	99
4.1 Glossário da <i>Escola de Cidadania</i>.....	101
4.2 A nova Proposta Pedagógica de Niterói.....	103
4.2.1 Resgatando aspectos anteriores.....	103
4.2.2 O processo de construção da nova Proposta Pedagógica <i>Escola de Cidadania</i>	106
4.2.3 Análise do texto da Proposta Pedagógica.....	110
4.3 As entrevistas.....	117
4.3.1 Codificação, categorização e análise.....	117
4.3.2 Reagrupamento: uma nova categoria.....	138
4.3.3 Análise geral das entrevistas.....	142

CAPÍTULO 5

E. M. LÚCIA MARIA: a estrela da rede?.....	144
5.1 As observações: momentos únicos de uma escola única.....	146
5.1.1 Momentos iniciais: a recepção.....	146

5.1.2 Contextualizando.....	148
5.1.3 A E. M. Lúcia Maria tem uma constelação!.....	149
5.1.4 Reagrupamento na E. M. Lúcia Maria.....	151
5.1.5 A equipe de referência.....	155
5.1.6 A avaliação.....	156
5.1.7 Conversa sobre ciclos.....	158
5.1.8 Idas e vindas.....	159
5.1.9 Finalmente a aceitação.....	163
5.2 Dados dos questionários.....	164
5.2.1 Primeira etapa.....	164
5.2.2 Segunda etapa.....	167
5.3 Dados do grupo focal.....	173
5.4 Triangulação de dados.....	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS: encerrando uma trajetória, construindo novos caminhos.....	186
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	195
ANEXO I – PÁGINAS INICIAIS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA ESCOLA DE CIDADANIA.....	202
ANEXO II – FOTOS.....	208
ANEXO III – MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA.....	210
ANEXO IV – AUTORIZAÇÕES PARA PESQUISA NA E. M. LÚCIA MARIA.....	212
ANEXO V – QUESTIONÁRIO.....	215
ANEXO VI – QUESTÕES INCENTIVADORAS DO GRUPO FOCAL.....	218
ANEXO VII – PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	220

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, por ter guiado meu caminho nesta jornada e por ter me dado perseverança para consolidar esta etapa da minha vida.

A minha querida orientadora, que confiou na minha capacidade de aprendizagem e pacientemente me ensinou a amadurecer a escrita, o discurso e a prática de uma pesquisadora.

Aos representantes da FME, que colaboraram para o desenvolvimento dessa pesquisa e foram extremamente atenciosos.

Às educadoras da E. M. Lúcia Maria, que me receberam e aceitaram o desafio de integrar essa pesquisa, colaborando com informações e participando das técnicas empregadas.

A toda a minha família, em especial aos meus pais, pelo apoio irrestrito, preocupação, interesse, além da compreensão pelas minhas ausências.

Ao meu marido, que sempre incentivou meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal, sendo capaz de compreender meus momentos de ausência como esposa e minhas angústias, contribuindo imensamente para essa conquista.

Às amigas da UFRJ, UFF e CEFET Química, companheiras de todo momento, que dividiram experiências e compartilharam reflexões sobre essa pesquisa.

LISTA DE SIGLAS

CAP-CI	Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo
CAP-UE	Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade Escolar
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEC	Conselho Escola-Comunidade
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
EAP	Equipe de Articulação Pedagógica
ETP	Equipe Técnico Pedagógica
FME	Fundação Municipal de Educação de Niterói
FMI	Fundo Monetário Internacional
GR	Grupo de Referência
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidade Educativa Especial
NIA	Núcleo Integrado de Alfabetização
PO	Professor Orientador
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

PALAVRAS INICIAIS...

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

Paulo Freire (2002)

Ao iniciar minha vida acadêmica na graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal Fluminense (UFF), obtive os primeiros contatos com a discussão de educação em ciclos. No ano 2000, nas disciplinas *Pesquisa e Prática Pedagógica IV e V*, lecionadas pela Prof^a. Edith Frigotto, foi proposto como atividade de pesquisa que cada grupo de alunos se inserisse num município para analisar documentalmente a Proposta Pedagógica de sua respectiva rede municipal de ensino e, depois, acompanhasse o cotidiano de uma escola para confrontar dados do texto da Proposta e práticas escolares. Meu grupo dedicou-se ao município de São Gonçalo/RJ e, a partir dessa experiência, descobri que era na escola pública que as transformações em educação repercutem com maior intensidade.

Em 2005, por ocasião da conclusão do Curso de Especialização em Profissionais da Escola e Práticas Curriculares, pela UFF, realizei uma pesquisa que envolvia estudos sobre avaliação e educação em ciclos no município de São Gonçalo. A pesquisa intitulada *Sistema de ciclos e avaliação: resistência a mudanças*, sob orientação da Prof^a Gelta Xavier, consistiu num estudo de caso, visando investigar possíveis mudanças nas práticas avaliativas de docentes de uma escola da rede, em virtude da implantação da política curricular de ciclos.

Quando ingressei no Mestrado em Educação, pela UFRJ, decidi continuar dedicando-me ao estudo da política de ciclos, visto que esta se apresenta como um objeto de estudo atual e controvertido no campo das práticas educacionais. Muitos têm sido os questionamentos e reflexões sobre a possibilidade dos ciclos estarem ou não se configurando como um caminho para a mudança da tradicional lógica excludente, muitas vezes característica do regime seriado, para uma outra lógica educacional, pautada em princípios mais inclusivos e democráticos.

Contudo, optei por mudar a rede de ensino da pesquisa, desvinculando-me da rede municipal de educação de São Gonçalo e voltando atenções para a de Niterói/RJ, cuja proposta apresenta diferenciais em relação às demais redes de ensino municipais do estado do

Rio de Janeiro que assumiram os ciclos, inclusive São Gonçalo. Havia ali questões que mereciam pesquisa e reflexão.

A rede municipal de educação de Niterói implantou a política curricular de ciclos em 1999 e, desde 2005, passa por um momento de reformulação. Tal reformulação foi inspirada na reflexão sobre as experiências com os ciclos já vivenciadas pela rede, isto é, a atual gestão educacional deste município dedicou-se ao estudo de suas próprias práticas com os ciclos, concluindo que mudanças se faziam necessárias e urgentes. “O processo coletivo de reflexão e proposição, [...] teve início por determinação do Secretário Municipal de Educação, através da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino, em abril de 2005, atendendo a um reclame da própria Rede” (FME, 2007, p. 6).

A nova Proposta Pedagógica da rede, intitulada *Escola de Cidadania*¹, possui diferenças substanciais em comparação à anterior, a exemplo do agrupamento dos alunos em grupos de referência por idade e da possibilidade de realizar reagrupamentos, seja por interesses, dificuldades de aprendizagem ou qualquer outro critério analisado pelas escolas como relevante. Além disso, existe o discurso de que a reformulação da Proposta Pedagógica vem sendo construída² numa ação coletiva, o que me instigou a investigar como os professores interpretam essa política e a colocam em curso.

Escolhida a rede de ensino da pesquisa e tendo essas idéias já articuladas, iniciei o movimento de delimitação do tema e busca de um viés teórico. A partir de então, com a orientação da Prof^a. Ana Maria Monteiro, essa pesquisa passou a ser desenvolvida a “quatro mãos” e, por isso, sua escrita tornou-se compartilhada.

¹ No anexo I deste trabalho trazemos as páginas iniciais da Proposta Pedagógica da rede municipal de educação de Niterói, que só passou a receber o nome *Escola de cidadania*, quando foi publicada a Portaria FME nº 132/08 em 31 de março de 2008.

² É importante esclarecer que o texto da Proposta Pedagógica começou a ser reformulado em 2005 e no momento em que realizamos a pesquisa esse movimento permanecia ativo. A reconstrução da Proposta tem sido processual, contando com a colaboração de diversos profissionais da rede. O anexo I traz o ofício circular FSDE nº 006/2007, redigido em 02 de fevereiro de 2007, contendo essas informações.

Deste modo, elaboramos algumas reflexões sobre os elementos descritos, deixando aflorar questionamentos que conduziram a presente pesquisa, a citar:

- Como está ocorrendo o movimento de reformulação da política curricular de ciclos da rede municipal de educação de Niterói?
- Como está sendo reformulado o texto da Proposta Pedagógica, que rege a política curricular de ciclos de Niterói?
- Como os professores estão se apropriando dessa política no contexto da prática³?
- Que interpretações estão sendo geradas pelos docentes na implementação da nova Proposta Pedagógica?
- Tais interpretações expressam adesão ou resistência?
- Os professores se vêem como autores, co-autores ou platéia dessa política?

Assim, construímos o seguinte problema: como está se dando a apropriação da política curricular de ciclos da rede municipal de educação de Niterói nos planos macro e micro, isto é, quais tendências influenciaram a Fundação Municipal de Educação de Niterói⁴ na reformulação dessa política e produção do texto da Proposta Pedagógica e como os professores no contexto da prática interpretam essa política?

É possível citar recentes trabalhos sobre a política de ciclos do município de Niterói, como o da autora David⁵ (2003), realizado durante o segundo semestre de 2000, e o da autora Fernandes (2003)⁶, realizado entre os anos de 1997 a 2003. No entanto, o processo de

³ Esse termo é integrante da teorização sobre *ciclo de políticas* (BOWE, BALL, 1992).

⁴ De acordo com Fernandes (2003), em 1991, a Secretaria Municipal de Educação (SME) foi substituída pela Fundação Municipal de Educação (FME). “A criação da Fundação teve como justificativa a agilização da administração e a democratização das escolas da rede” (FERNANDES, 2003, p. 142). Após a eleição municipal de 1996, a rede de ensino público de Niterói passou a ser constituída pela FME e pela SME. “À Fundação cabia a parte pedagógica. A Secretaria cuidava da área administrativa e do projeto de alfabetização de adultos” (FERNANDES, 2003, p. 143). Atualmente, segundo o secretário de educação e presidente da FME, “a Secretaria Municipal de Educação [...] é o órgão da administração direta [...] e a Fundação Municipal de Educação de Niterói é o órgão da administração indireta, que tem maiores responsabilidades de gestão”.

⁵ David (2003) concluiu sua dissertação de mestrado em 2003, pela UFF, sob o título *A experiência do sistema de ciclos na rede municipal de educação de Niterói/RJ: da proposta oficial às práticas concretas*.

⁶ Fernandes (2003) concluiu sua tese de doutorado em 2003, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), sob o título *A escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI*.

reestruturação desta política, iniciado em 2005, ainda não foi plenamente pesquisado. Entendemos que a presente pesquisa pode trazer contribuições referentes a três aspectos.

O primeiro aspecto consiste justamente no fato de ainda não haver pesquisas concluídas sobre o movimento de reformulação da política de ciclos em Niterói. Utilizamos o termo ‘concluídas’ porque Peixoto⁷ também se dedica à pesquisa sobre a reestruturação da política curricular de ciclos em Niterói, tendo como foco os aspectos que mobilizaram a gestão municipal e as escolas a promover mudanças nessa política.

O segundo aspecto trata da discussão de ciclos como uma política curricular, pois compreendemos que, em geral, os autores que pesquisam o assunto não utilizam ou não deixam clara essa perspectiva. Costuma-se citar currículo como um item a ser discutido dentro de um tema maior que, no caso, são os ciclos, disputando lugar com a avaliação, com as relações profissionais e com a gestão, a exemplo da abordagem utilizada por Lima (1998). Diferentemente, a presente pesquisa se propõe a trabalhar com o constructo ‘política curricular’ como ferramenta teórica para compreender os ciclos.

Finalmente, o terceiro aspecto versa sobre a análise desta política por meio da abordagem do *ciclo de políticas*⁸ (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), evidenciando o poder de intervenção dos docentes. Nesta elaboração teórica, a análise das políticas recai sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação que os profissionais que estão atuando dentro da escola fazem para relacionar os textos da política à prática.

⁷ Viviane Gualter Peixoto, na ocasião da construção da presente pesquisa, cursava mestrado em educação pela UFF, dedicando-se à pesquisa sobre ciclos no município de Niterói.

⁸ Esclarecemos que as expressões “política de ciclos” e “ciclo de políticas” tem significados distintos. “Política de ciclos” refere-se às políticas curriculares de implementação da educação em ciclos, já “ciclo de políticas” é um conceito teórico utilizado pelos autores Bowe e Ball (1992) para designar o movimento de produção das políticas. As discussões sobre esses termos serão desenvolvidas nos capítulos um e dois.

Assim, os objetivos⁹ dessa pesquisa foram construídos de acordo com a abordagem do *ciclo de políticas*, contemplando os contextos de influência, de produção de textos e da prática, quais sejam:

- Identificar influências e tendências nas quais a FME se baseou para a reformulação da política curricular de ciclos da rede municipal de educação de Niterói;
- Esclarecer como está se dando o movimento de reformulação do texto da nova Proposta Pedagógica da rede de escolas municipais de Niterói;
- Identificar evidências de como professores, equipe de articulação pedagógica (EAP) e equipe diretiva de uma determinada escola da rede se apropriam da Proposta Pedagógica;
- Investigar evidências de dificuldades, resistências e/ou rupturas;
- Compreender como os profissionais da educação que trabalham nessa escola vêm a sua inserção nessa política.

Visando atender os objetivos elencados, desenvolvemos uma parte da pesquisa na FME, entrevistando seis de seus representantes; e outra parte na E. M. Lúcia Maria Silveira Rocha, realizando observações, aplicando questionários e desenvolvendo a técnica do grupo focal. Além disso, efetuamos também a análise documental da nova Proposta Pedagógica *Escola de Cidadania*¹⁰.

Vale destacar ainda que, segundo Bowe e Ball (1992) e Ball (1994, 1998b), as pesquisas no campo da política curricular costumam fragmentar o processo político, visto que ora trabalham com a construção, ora com a implementação. As pesquisas que focalizam apenas a construção da política limitam-se à dimensão macro da realidade social, silenciando os envolvidos no contexto da prática e desconsiderando sua atuação nesse processo. Já as

⁹Utilizamos como referência na elaboração dos objetivos uma coletânea de questões formulada por Mainardes (2006).

¹⁰ Os procedimentos metodológicos dessa pesquisa serão abordados no capítulo três, intitulado *Tecendo caminhos...*

pesquisas que focalizam apenas a implementação, apesar de darem voz aos que atuam na prática escolar cotidiana, não trabalham os condicionantes históricos e a contextualização dessas vozes. Há uma tendência dicotomizante, construindo um entendimento linear do processo político. Ciente disso, propusemo-nos analisar tanto a produção quanto a implementação da política de ciclos de Niterói, articulando as macro e microestruturas, guardadas as devidas proporções dessa pesquisa¹¹. Assim, o estudo da produção dessa política se limitou à entrevista com seis representantes da FME e à análise documental da Proposta Pedagógica; e o estudo da implementação, se restringiu a uma escola da rede.

Apresentamos abaixo uma síntese do que trata cada um dos capítulos que compõe esta dissertação.

Principiamos com o capítulo *A política curricular de ciclos: antecedentes e pressupostos*, introduzindo uma das idéias-chave dessa pesquisa, que consiste na abordagem da educação em ciclos como uma política curricular. Apresentamos a construção teórica de currículo com que trabalhamos, fazemos considerações sobre o conceito de política curricular e abordamos alguns aspectos de pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. Em seguida, numa seção mais histórica, tratamos das experiências de ciclos no Brasil e seus antecedentes. Por último, abordamos alguns aspectos integrantes do currículo e fundamentais no estudo da política de ciclos, incluindo discussões sobre temporalidade, cultura escolar e avaliação.

No capítulo *Stephen Ball e o ciclo de políticas: uma proposta para análise da produção da política de ciclos*, dedicamo-nos exclusivamente às construções teóricas que compõem e/ou auxiliam a abordagem do *ciclo de políticas*. Inicialmente, introduzimos os conceitos de profissionalismo, performatividade e gerencialismo; depois, tratamos da distinção e inter-relação da política como texto e da política como discurso; e, por último,

¹¹ Nesse estudo estamos considerando como macroestrutura o órgão central, responsável direto pela produção dessa política e implementação da mesma na rede de escolas municipais de Niterói e como microestrutura, o contexto da prática, representado por uma escola da rede.

discorreremos mais especificamente sobre a abordagem do ciclo de políticas, trazendo a contribuição do conceito de recontextualização.

No capítulo seguinte, intitulado *Tecendo caminhos...*, fazemos as colocações metodológicas dessa pesquisa e expomos toda a trajetória empírica traçada. Deste modo, explicamos o porquê da escolha pela E. M. Lúcia Maria Silveira Rocha, apontado aspectos que distinguem a mesma; apresentamos o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como as técnicas e instrumentos de produção de dados utilizados; e, por fim, abordamos a teoria da *análise de conteúdo*, tendo como base o autor Laurence Bardin.

Introduzimos o capítulo *A política curricular de ciclos da rede municipal de educação de Niterói: construções e reconstruções* com um glossário, tendo por finalidade esclarecer alguns termos característicos da Proposta *Escola de Cidadania*. Em seguida, apresentamos a análise documental da nova Proposta Pedagógica, resgatando aspectos anteriores à implementação dessa e relatando o processo de construção do texto escrito. Por fim, trabalhamos com os dados produzidos a partir de seis entrevistas realizadas com representantes da FME.

O último capítulo, cujo título é *E. M. Lúcia Maria: a estrela da rede?*, trata da produção de dados no contexto da prática e suas respectivas análises. Esse capítulo foi elaborado tendo por base os dados construídos a partir das observações nessa escola, das respostas ao questionário e do desenvolvimento do grupo focal. O capítulo se encerra com a triangulação desses dados, compondo uma síntese dos resultados das análises realizadas no âmbito desta escola.

Nas *Considerações finais: encerrando uma trajetória, construindo novos caminhos*, retomamos nossos objetivos, vinculando-os às análises realizadas a partir dos indícios identificados, e apresentamos nossas considerações, tendo a clareza de suas limitações e provisoriedade.

BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de.

Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ – Caroline Duarte Lopes de Borborema. Rio de Janeiro: UFRJ, FE, 2008.

X, 221f: il.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Dissertação (Mestrado) – UFRJ/ FE / PPGE, 2008.

Referências Bibliográficas: f. 195-201.

1.Ciclos. 2.Política curricular. 3. Ciclo de Políticas. I. Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CAPÍTULO 1

A POLÍTICA CURRICULAR DE CICLOS: antecedentes e pressupostos

[...] que a estrutura da escola e do sistema traduza os avanços havidos na concepção do direito à educação básica como direito humano de pessoas concretas com suas trajetórias humanas. Se respeitar os tempos da vida dos educandos não é tudo, ao menos poderá significar um avanço na direção de reconhecer a urgência urgentíssima de construir referenciais mais humanos, mais democráticos e mais públicos para nosso trabalho docente.

Miguel Arroyo (2004b)

Introduzimos neste capítulo o entendimento da necessidade de articular as discussões entre ciclos e currículo, abordando a educação em ciclos como uma política curricular. Para tanto, apresentamos a construção teórica de currículo com que trabalhamos e fazemos considerações sobre o conceito de política curricular, além de abordar alguns aspectos de pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares.

Em seguida, situamos o quadro histórico das experiências de ciclos no Brasil, a fim de contextualizar o momento educacional atual.

Por último, abordamos alguns aspectos integrantes do currículo e fundamentais no estudo da política de ciclos, a citar: temporalidade, cultura escolar e avaliação.

Entendemos que a discussão construída neste capítulo foi um movimento importante para subsidiar as análises do processo investigativo e contextualizar dois dos principais conceitos com que operamos: ciclos e currículo.

1.1 Ciclos como política curricular¹²

No final do séc. XX e início do séc. XXI, o currículo passou a assumir a centralidade das políticas educacionais. As políticas educacionais, que podem se voltar para diferentes campos, têm considerado o currículo um instrumento efetivo para viabilizar as mudanças propostas e/ou esperadas.

Diferentes autores defendem o quanto o currículo vem assumindo centralidade no mundo globalizado. Ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações [...]. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fosse em si a reforma educacional. [...] Pelas mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação (LOPES, 2004, p. 110).

¹² Neste capítulo, ao tratarmos da discussão sobre currículo estamos nos baseando em estudos realizados por Tomaz Tadeu da Silva no livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*.

Todavia, no contato com algumas pesquisas que abordam a organização escolar em ciclos é possível observar que, quando o foco de discussão se mantém sobre os próprios, não se costuma referenciá-los dentro do constructo ‘política curricular’. Como exemplo temos os estudos realizados por David¹³ (2003) e Fernandes¹⁴ (2003), cujo processo empírico também se desenvolveu na experiência da rede pública municipal de Niterói, pois entendemos que as autoras não se valeram dessa contextualização ou não utilizaram-na de forma explícita¹⁵.

Comprendemos que torna-se cada vez mais imprescindível tomar o currículo como ponto de convergência na discussão sobre ciclos¹⁶, a fim de atingirmos o âmago desta proposta educacional, considerando-se que os ciclos constituem uma política curricular.

Assim sendo, inicialmente pontuaremos nossa percepção sobre a conceituação de currículo que abarca a política de ciclos e, em seguida, passaremos a discutir alguns pontos sobre política curricular.

1.1.1 Currículo: uma arena de significações

Existem diversas definições e entendimentos sobre o que seja ‘currículo’ e estes compõem diferentes discursos. Segundo Silva (2004), a teoria/discurso apresenta um papel fundamental e ativo na construção daquilo que inicialmente seria apenas descrito. “Um discurso sobre o currículo mesmo que pretenda apenas descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’,

¹³ A pesquisa de Leila Nívea David (2003, p. 15), teve como objetivo principal “compreender a relação existente entre as proposições oficiais e as práticas concretas desenvolvidas nas escolas desde a implantação do sistema de ciclos na rede municipal de educação de Niterói”, que se deu em 1999.

¹⁴ A pesquisa de Cláudia de Oliveira Fernandes (2003, p. 16) teve como objetivo “apontar e compreender as repercussões da implantação da escolaridade em ciclos e não-retenção de alunos para a escola pesquisada (uma escola da rede municipal de Niterói) e, conseqüentemente, as novas questões que se colocam para as práticas escolares, para o projeto educativo e também para as relações que os professores estabelecem com o projeto da escola em ciclos”.

¹⁵ Há de se ressaltar que não temos como pretensão estabelecer críticas às pesquisas que assim se manifestam, apenas utilizamos dessas exemplificações para mostrar o viés em que a presente pesquisa se desenvolveu.

¹⁶ A exemplo de Macedo (2007) e Mainardes (2007).

o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação” (p. 12).

Não é possível afirmar o que seja fundamentalmente o currículo, porque não existe uma definição de currículo, mas sim o entendimento de uma determinada teoria.

[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é (SILVA, 2004, p. 14).

O que distingue as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas¹⁷ do currículo é a concepção sobre poder. As teorias tradicionais pretendem ser apenas teorias, sem pretensão de cientificidade, ou seja, neutras. Já as teorias críticas e pós-críticas, argumentam que nenhuma teoria é neutra, mas que está sempre envolvida em relações de poder. As teorias tradicionais se voltam principalmente para demandas de organização, enquanto as teorias críticas e pós-críticas estudam as interligações entre saber, identidade e poder (SILVA, 2004). Desta forma, os conceitos que compõem uma teoria estruturam nossa forma de ver a realidade.

Em geral, ao se discutir currículo, pensamos somente no conhecimento, mas o conhecimento que constitui o currículo está diretamente ligado àquilo que somos, à nossa identidade.

[...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal [...] a cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá a um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2004, p. 15).

Muitas vezes a concepção de currículo em pauta, por estar vinculada a teorias tradicionais, assume uma visão restrita, limitada a uma listagem de conteúdos, ou seja, aos chamados *programas*. Nesta perspectiva o currículo é entendido “como um objeto

¹⁷ As teorias críticas de currículo operam com os conceitos de ideologia e poder, relacionando as discussões sobre conhecimento com o capitalismo e a sociedade que dele é fruto. Já as teorias pós-críticas operam com o conceito de discurso ao invés de ideologia e ressaltam o papel da cultura e das diferenças na discussão sobre currículo (SILVA, 2004).

manipulável, apreensível, mensurável e relativamente estável que se muda e se molda, de forma controlada segundo modelos previamente determinados” (XAVIER, 2004, p. 225). Por outro lado, também é habitual o entendimento de currículo como um conceito abstrato, distante da realidade vivenciada no chão da escola. “O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas” (GRUNDY, 1987, p. 5)¹⁸.

Na perspectiva das teorias críticas e pós-críticas, o currículo não pode ser esgotado num objeto estático, currículo é práxis, é relação, é experiência. O currículo não se reduz a um programa de conteúdos a ser seguido, como tem sido interpretado no âmbito das teorias tradicionais. Entendemos currículo como um campo amplo de idealizações e experiências, que se entrecruzam num movimento enriquecedor, motivador e formador de novas vivências.

De alguma maneira, pois, estão implicados com o currículo todos os temas que têm alguma importância para compreender o funcionamento da realidade e da prática escolar no nível de sala de aula, de escola e de sistema educativo. Atrever-me-ia a afirmar que são poucos os fatos da realidade escolar e educativa que não têm ‘contaminações’ por alguma característica do currículo das instituições escolares (SACRISTÁN, 2000, p. 28).

Nessa perspectiva, currículo é vida, é dinâmica, é tudo o que se pensa sobre escola e tudo o que se concretiza em prática pedagógica. Toda prática pedagógica se desenvolve com base em opções políticas, culturais e sociais que o currículo expressa e produz.

Na constituição do currículo são travados embates entre grupos do sistema educativo com interesses diversos, que disputam poder, opções sociais e culturais. O currículo carrega consigo uma gama de valores, que traduzem as condições histórico-culturais em que foi concebido. Conseqüentemente, é por meio do currículo que se torna possível compreender as bases culturais em que se apóia a escola, ele é o elemento capaz de traduzir toda a complexidade do sistema escolar.

¹⁸ *Apud* Sacristán (2000, p. 14).

[...] o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma conseqüência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição. [...] a análise do currículo é uma condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos. O valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo, independentemente de qualquer retórica e declaração grandiloqüente de finalidades. Nesta mesma medida, o currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição (SACRISTÁN, 2000, pp. 17-18).

Diante da exposição dessas idéias, ressaltamos a importância de abordar os ciclos como política curricular. A política de ciclos pretende ser uma nova forma de compreender e praticar o currículo. Por isso, muitas escolas têm procurado romper com a cultura escolar instituída em busca de caminhos que operem com mudanças no currículo, visando uma lógica educativa que se concretize como mais democrática e inclusiva. Segundo Mainardes (2007, p. 122)

Embora a política de ciclos seja uma medida viável para a educação da classe trabalhadora, deve-se ter em mente que os ciclos, por eles mesmos, não resolvem o problema da aprendizagem e fragmentação dos conteúdos. Deve-se ainda ter em mente que não basta alterar o sistema de promoção dos alunos. Há necessidade de se rever toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação, bem como, alterar as relações de poder na escola e entre os órgãos oficiais e escolas e entre escolas e comunidade.

O pensamento de Mainardes (2007) acima citado exemplifica bem qual é o lugar e o papel do currículo na política de ciclos. Por isso, política curricular não pode se restringir a uma revisão da seleção dos conteúdos a serem ensinados em cada disciplina. O currículo necessita ser compreendido e praticado em toda a sua amplitude. Se a implantação da política de ciclos pretende a superação de uma educação fragmentada, classificatória e excludente, como continuar a fragmentar e disciplinarizar o currículo? Como continuar com uma concepção de currículo que não abarca sua real complexidade?

Desta forma, articular as discussões sobre ciclos e currículo, entendendo ciclos como política curricular, pode nos auxiliar a melhor compreender os desafios e potencialidades dessa outra forma de organização da educação.

1.1.2 Algumas considerações sobre política curricular

Muitas vezes, espera-se que as escolas se mantenham limitadas a implementar adequadamente o currículo prescrito. As políticas curriculares são interpretadas como determinações do poder central e, nesse contexto, segundo Lopes¹⁹ (2004), se estabelece um embate: os dirigentes questionam a escola por não conseguirem se adequar às orientações curriculares e os educadores questionam os dirigentes por produzirem políticas de difícil implementação na escola ou por produzirem políticas das quais não puderam atuar em sua formulação. Em geral, há o entendimento de que as políticas curriculares são produções do órgão central e que as escolas são simplesmente espaços de implantação destas políticas, seguindo a lógica *top-down*²⁰, num movimento de cima para baixo. Existe, portanto, uma tendência para a compreensão de que o Estado é o único mentor das políticas curriculares, sempre implementadas por questões de ordem econômica e ideológica, como estratégia política.

De acordo com Lopes (2004), as políticas curriculares são constituídas por propostas, isto é, documentos escritos, mas também por práticas curriculares que são planejadas, vivenciadas e recriadas num movimento dinâmico e inter-relacional, envolvendo diversos espaços, tempos e sujeitos. Portanto, política curricular também é entendida como política cultural, na medida em que envolve a negociação e a seleção de saberes, valores e sentidos.

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 111)

¹⁹ A autora Alice Casimiro Lopes também utiliza como referencial teórico os estudos de Bowe e Ball.

²⁰ Charlot *apud* Pacheco (2000). A lógica *top-down* refere-se às políticas de origem centralizadora.

Desta forma, consideramos que o Estado possui uma posição privilegiada na atribuição de interpretações e sentidos para as políticas curriculares por as lançarem ao contexto da prática, porém entendemos que as práticas criadas e recriadas no cotidiano²¹ escolar também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares, em consonância com a lógica *bottom-up*²². Isso releva uma dinâmica de negociação de sentidos entre as influências que determinam a produção dos textos oficiais, a construção dos textos que compõem a política e os dispositivos de implementação da política nas escolas.

Trabalhos de Bowe e Ball (1992) e Ball (1994, 1998b) também vão de encontro a essa visão de que a produção de uma política curricular é um processo separado de sua implementação e criticam a *teoria de controle estatal*, isto é, a teoria de que o Estado define linearmente as políticas curriculares. Esses autores desenvolveram estudos que definem o processo político como uma constante interação entre contextos inter-relacionados e entre textos e contextos. Ball (1994) propõe uma análise de política curricular que seja representativa do *ciclo político*²³, de forma que esse se configure como um processo histórico, dialógico, conflituoso e plural.

Ball (1994) e Lopes (2004) questionam as dicotomias entre poder central e prática, produção da política e implantação da política, defendendo a perspectiva de que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais (LOPES, 2004, p. 111).

²¹ Entendemos cotidiano como “um ‘lugar’: espaço e tempo construídos. Como resultado de um processo de socialização em que uma forma específica de interação que relaciona o ‘indivíduo’ ao ‘grupo’ ocorre, engendrando personalidades, capacidades e comportamentos que se misturam em disputa pela escolha dos traços identitários, forma-se ali uma marca que transforma o ‘espaço’ (geográfico, geométrico, variável de tempo) em ‘lugar’ (simbólico)” (Deusdedith Junior, 2003, p. 1-2).

²² Charlot *apud* Pacheco (2000). A lógica *bottom-up* refere-se a políticas de origem descentralizadora.

²³ O conceito será explicado e abordado no próximo capítulo.

Assim, entendemos política curricular como um processo histórico, cultural e dialógico em que diferentes sujeitos, com seus diversos projetos sociais e educacionais, produzem tensões, negociam interpretações e legitimam significados sobre o currículo escolar.

Esse entendimento conduz à reinterpretação das políticas curriculares pelos educadores e pesquisadores como um movimento que focaliza e potencializa seu poder de intervenção e participação ativa na política em questão. Assim, de acordo com Lopes (2004), “no que concerne às relações com a prática, julgo ser importante superar a concepção prescritiva das políticas curriculares, que tenta limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula” (p. 116). É necessário desfazer determinados marcos globais e locais, visando um espaço de *recontextualização*²⁴.

A recontextualização das políticas curriculares gera espaços de conflitos e os conflitos são importantes instâncias de reflexão. Santos (1996) argumenta que os conflitos servem para desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e, por isso, devem ocupar o centro de toda experiência pedagógica emancipatória. Faz parte da construção de uma política curricular o resgate da capacidade de refletir sobre a transformação social e a recuperação da capacidade de indignação, visando buscar um projeto educativo emancipatório. Deste modo, quando se pensa que o conflito é algo desestabilizador, ele realmente o é, mas carrega uma conotação positiva porque traz à tona o resgate da capacidade de reflexão e de idealização de uma realidade transformada. Assim, consideramos que a recontextualização é um processo de grande potencial na perspectiva da “pedagogia do conflito”.

²⁴ O conceito será explicado e abordado no próximo capítulo.

1.1.3 As pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares

Mainardes (2007) discorre especificamente a respeito de alguns aspectos das pesquisas sobre políticas curriculares de ciclos. Este autor realizou um estudo²⁵ com 155 textos sobre políticas de ciclos no Brasil. Destes, 94 foram classificados como pesquisas de cunho teórico e 61 como pesquisa empírica.

A respeito de questões teóricas nos estudos sobre ciclos, Mainardes (2007) cita a necessidade de:

- aprofundar os fundamentos das políticas de ciclos, pois em geral só se apresentam justificativas;
- aprofundar os aspectos que poderiam nortear a implementação da política de ciclos;
- abordar o papel do Estado e as concepções de homem, sociedade e currículo, que fundamentam a política em questão.

Além disso, segundo esse mesmo autor:

- poucos trabalhos objetivam fazer uma reavaliação crítica dos ciclos;
- muitos trabalhos falam sobre os problemas enfrentados na política de ciclos, mas poucos apresentam alternativas para tais problemas;
- algumas pesquisas não fazem distinção entre experiências de ciclos e experiências com o regime de progressão continuada.

Quanto às questões empíricas dos trabalhos sobre políticas de ciclos Mainardes (2007) acrescenta que:

- existe a necessidade de avaliar os resultados das políticas de ciclos, inclusive, com a possibilidade de realização de estudos comparativos sobre o desempenho de alunos da escola em ciclos e da escola seriada;

²⁵ Este estudo foi abordado no livro *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem* e, originalmente, foi apresentado na tese de doutorado do autor Mainardes no Instituto de Educação da Universidade de Londres.

- poderia ser mais explorada a análise do impacto dessa política sobre grupos específicos;
- pouquíssimas pesquisas sobre a implantação de políticas de ciclos incluem observações em sala de aula;
- a maioria privilegia a análise de documentos da política, mas não incluem entrevistas com os idealizadores e gestores de tais políticas;
- falta uma maior articulação nos estudos dos ‘aspectos macro e microestruturais’ da política curricular e também uma articulação entre ‘macro e microimplementação’ das políticas.

De um modo geral, como a política curricular de ciclos ainda demanda estudos, percebemos, pelas observações de Mainardes (2007), que serão de grande valia pesquisas que abordem concepções, formulações e implementações desta política.

Ball (2006) também analisa algumas pesquisas, sendo que seu foco é mais ampliado, isto é, este autor realiza uma análise das pesquisas sobre políticas educacionais de um modo geral. Vale esclarecer que suas considerações são sobre uma realidade específica, o Reino Unido, mas consideramos que estas podem ser utilizadas como base para análise da nossa realidade.

Segundo Ball (2006), o desenvolvimento de estudos epistemológicos na área da educação, e nas ciências humanas como um todo, está diretamente relacionado ao gerenciamento de problemas sociais e políticos. É um engano compreender que estudos educacionais estejam fora do contexto político e possam ser desenvolvidos sem nenhuma relação com este. Esse mesmo autor esclarece que

É óbvio que um grande conjunto de pesquisas sobre educação ou escolarização não se refere, de forma alguma, à política. Mas, em alguns desses estudos, a política pode ser pensada como uma ausência presente significante. Ela é ignorada ou teorizada ‘fora do quadro’. Isso é o que ocorre, particularmente, em pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas que os tratam como auto-determinados. [...] Essas pesquisas consideram a atividade de docentes ou os seus padrões de ensino como

exclusivamente constituídos por princípios e preocupações educacionais e não afetados e mediados pela nova economia moral do setor público (pp. 19-20).

Ball (2006) também se preocupa com as pesquisas sobre políticas educacionais que não possuem sentido de tempo, que parecem deslocadas do tempo histórico. Além da necessidade de situar no tempo e em quanto tempo aconteceu a pesquisa, outra inquietação reside na dúvida quanto à validade de conclusões sobre estudos limitados a um momento específico. Fica a indagação de quanto tempo seria necessário para que conclusões de um estudo tenham legitimidade.

Para além da questão do tempo, existe a apreensão com a questão do espaço de realização das pesquisas, visto que muitas pesquisas sobre políticas educacionais parecem desprender as escolas e as salas de aula de seu âmbito físico e cultural, isto é, existe uma omissão das pesquisas sobre o sentido de região, comunidade ou lugar relativo à política em questão.

Portanto, quando um pesquisador de política educacional falha na contextualização social e política do seu objeto de pesquisa, ele acaba por restringir as múltiplas possibilidades de interpretação, o impacto e os efeitos dessa pesquisa.

Outro aspecto abordado é que existe o entendimento de que a política educacional é formulada e implementada para as pessoas. Neste sentido, prevalece o binarismo de que uns implementam a política e outros são afetados positiva ou negativamente por ela, uns pensam e outros executam, uns mandam e outros obedecem. No entanto, Ball (2006, p. 26) desmonta esse binarismo quando afirma que

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos.[...] Tanto as pessoas que 'fazem' as políticas quanto àquelas confrontadas com elas são deslocadas.

As políticas educacionais lançadas pelos implementadores são interpretadas e reinterpretadas. Esse movimento vai moldado-as com novos contornos que nos permite

compreender que aqueles que estão no espaço da escola também são autores, tanto quanto os que as idealizaram.

O último ponto que Ball (2006) aborda diz respeito ao modo como as relações com e entre os sujeitos envolvidos na pesquisa são consideradas e articuladas. Muitas pesquisas conseguem até captar os efeitos das políticas sobre os grupos de sujeitos envolvidos nos processos de formulação e implementação das mesmas. No entanto, nem todas conseguem ir mais fundo a ponto de apreender a complexidade das relações existentes em torno do movimento desenvolvido por uma política educacional. Conseguir identificar os sentidos atribuídos, as relações, os interesses, os conflitos e as angústias é mais um dos desafios da pesquisa sobre políticas educacionais.

Ao abordar essas questões temos a clareza de que possivelmente conseguiremos romper com alguns aspectos citados, ao mesmo tempo, entendemos que esta pesquisa poderá desencadear o questionamento de outros aspectos. Apesar disso, temos consciência de que esse movimento enriquece o espaço da pesquisa e de que ele é não somente necessário, mas inerente a todo processo de investigação.

1.2 Experiências de ciclos no Brasil²⁶

1.2.1 Histórico e contextualização²⁷

O maior desafio da escola básica brasileira durante o século XX foi ampliar a oferta de vagas nas escolas para que todos tivessem acesso à educação, isto é, proporcionar a democratização do acesso à escola. Podemos dizer que tal objetivo foi alcançado, mas, em

²⁶ Não foi objeto de nossa pesquisa experiências e influências internacionais.

²⁷ Apesar de alguns autores já terem se dedicado à sistematização histórica das políticas educacionais que incitaram o surgimento dos ciclos, como Barreto e Mitrulis (2001), Fernandes (2003, 2007), Fetzner (2007), Mainardes (2007), dentre outros, acreditamos que esse resgate é de suma importância nessa pesquisa, para o entendimento e contextualização dessa política curricular.

contrapartida, a qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos mantiveram-se precários, apresentando um caráter seletivo e excludente. Então, a partir da década de 20, começaram a surgir iniciativas de combate a essa problemática.

De acordo com Barreto e Mitrulis (2001, p. 104) dados obtidos no ano de 1954 permitem afirmar que “o fenômeno das perdas ocasionadas pelas recorrentes repetências e pela evasão escolar atingia proporções consideráveis no país”. Estudos realizados sobre a retenção apontavam prejuízos de ordem econômica para o governo e prejuízos no plano pessoal, familiar e social para os alunos retidos. Por isso, na década de 50 e início da década de 60, a promoção automática foi bastante debatida, sendo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos o principal veículo de divulgação dessas discussões. Apesar disso, as experiências ocorridas neste período receberam diferentes denominações como avanços progressivos, organização por níveis e promoção por rendimento efetivo. Ao que parece o termo passou a ser evitado pela conotação negativa que recebeu por parte dos docentes, em virtude da promoção sem garantia de domínio dos conteúdos pelos alunos. Surgiram publicações que demonstravam preocupação com o regime de promoção automática descontextualizado de uma proposta inovadora mais abrangente e sem apontar uma nítida política de inovações progressivas.

A seguir, passamos a citar experiências em todo o Brasil a partir dos dados coletados em estudos realizados por Mainardes (2007), Barreto e Mitrulis (2001).

O Rio Grande do Sul foi o primeiro estado brasileiro a adotar formas de combate à repetência, sendo desenvolvida a reforma da educação primária entre 1958 e 1960, na qual os alunos eram promovidos e alguns freqüentavam classes de recuperação. A segunda experiência foi no estado de São Paulo, realizada com um grupo escolar experimental entre 1959 e 1962 e chamada promoção por rendimento efetivo. No Distrito Federal, a partir de 1963 até o final da década de 1960, o chamado ensino primário foi dividido em três fases: a

primeira fase era composta da 1ª e 2ª séries, a segunda fase da 3ª, 4ª e 5ª séries e a terceira fase da 6ª série .

Ainda, segundo esses autores, em 1968, o governo do estado de Pernambuco adotou a organização por níveis, abandonando a organização seriada na escola primária. No ano seguinte até 1971, o governo do estado de São Paulo reorganizou os currículos da escola primária, adotando também a organização por níveis e, na mesma época, em Juiz de Fora (MG) houve a implantação gradativa de um sistema de avanços progressivos.

A experiência mais duradoura e significativa de não-retenção foi o sistema de avanços progressivos, implantado em 1970, em Santa Catarina, que durou 14 anos. Os exames de admissão foram eliminados, assim como a reprovação no decorrer das quatro primeiras e das quatro últimas séries do ensino fundamental. Vale esclarecer que as iniciativas de políticas de não-reprovação ocorridas no Brasil até esse período tiveram como referência o sistema de avanços progressivos adotado nos Estados Unidos e na Inglaterra.

No final da década de 70 e início da década de 80, foram intensificadas as discussões de que alunos de classes menos favorecidas eram excluídos da escola e, a partir dos anos 80, ocorreu um crescimento de experiências de ciclos nas séries iniciais do ensino fundamental.

Entre os anos de 1979 e 1984, foi implantado o *bloco único* no Rio de Janeiro, inicialmente na rede estadual e depois também no município. O primeiro segmento de escolarização, com duração de cinco anos, incluindo as classes de alfabetização, foi reunido num bloco único. Nessa proposta foram abolidas as séries, não era permitida a reprovação e as crianças eram avaliadas de acordo com os objetivos propostos pelos professores. O bloco único apesar de não ter resistido, pois despertou grande resistência entre os professores, serviu de inspiração para outras propostas de reorganização escolar.

De acordo com Mainardes (2007), as experiências desenvolvidas até este período foram implementadas de forma autoritária, não previram uma política de formação continuada

adequada, não promoveram a adequação de infra-estrutura na maior parte das escolas, além do acúmulo de alunos repetentes nas séries em que era permitida a retenção.

Ao longo da década de 80, período de transição democrática, vários governos estaduais das regiões Sul e Sudeste ajustaram às políticas educacionais formas de reestruturação dos sistemas escolares tendo em vista a sua redemocratização, no sentido de que o acesso à escola havia sido democratizado, mas a permanência ainda não. Segundo Moreira (2000, p. 111), “procurava-se, também, incentivar a participação da comunidade escolar nas decisões, de forma a superar-se o autoritarismo de reformas anteriores, com frequência impostas de ‘cima para baixo’”. Nessa época, as políticas buscavam realizar mudanças curriculares que abarcavam a pedagogia crítico-social dos conteúdos e/ou a educação popular. Essas correntes teóricas concordavam quanto à necessidade de se teorizar a partir da realidade educacional brasileira e também quanto à necessidade de uma escola de qualidade para alunos das classes populares, porém divergiam em relação ao conteúdo a ser ensinado (MOREIRA, 2000).

Na pedagogia crítico-social dos conteúdos mantinham-se exigências quanto ao domínio dos conteúdos prescritos, para que ao final de cada ciclo todos tivessem a oportunidade de aprender as mesmas coisas. Havia a defesa pela permanência de um conhecimento científico e universal a ser dominado por todos os educandos.

De modo geral, entre nós, a idéia de ciclos não tem esposado claramente a possibilidade de aceitação de desempenhos escolares grandemente diferenciados ao final da escolaridade básica. [...] Ao final de cada ciclo, via de regra o que se continua a esperar, [...] é que todos os alunos manifestem certas atitudes, adquiram habilidades e dominem conhecimentos básicos em nível semelhante (BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 112).

Isso mostra que a concepção de educação homogeneizante permanecia e o currículo continuava preso às “grades”, isto é, passou-se a admitir que os tempos de aprendizagem são

diferenciados, porém se continuava a ignorar que os interesses são diversos e que o *currículo oculto*²⁸ brota no cotidiano escolar.

Ainda nos anos 80, de acordo com Moreira (2000), o governo do estado de Minas Gerais, ao organizar propostas para uma nova política de educação, preservou as disciplinas tradicionais e adotou a perspectiva de que a escola iria transmitir o ‘saber universal’ a todos os que a ela tivessem acesso. No entanto, houve o apontamento para a necessidade de renovação das disciplinas de ciências, história, geografia e educação para o trabalho. Também no estado de São Paulo, no qual Guiomar Namó de Mello coordenou a reforma do ensino, se valorizou a escola como transmissora do saber sistematizado, de validade universal, em concordância com a pedagogia dos conteúdos.

A política curricular implementada no Rio de Janeiro foi diferente das de Minas Gerais e de São Paulo, pois houve a influência dos pressupostos da educação popular que valorizava o saber popular e buscava a conscientização das camadas subalternas. “Os currículos pautados nos princípios de Freire deveriam ter como eixo organizador as necessidades e as exigências da vida social, não as disciplinas tradicionais” (MOREIRA, 2000, p. 114). Os currículos seriam localmente definidos e não mais decididos em instâncias centrais. Entretanto, estes princípios não foram seguidos, visto que o currículo tradicional foi mantido, havendo apenas a associação a diversas atividades culturais, como forma de valorizar o respeito à cultura popular.

Neste período, mesmo diante de inúmeros obstáculos encontrados no processo de implementação, prevaleceram as experiências com o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) nas redes estaduais. De acordo com Mainardes (2007, p. 68),

O Ciclo Básico emergiu como uma política inovadora no contexto da redemocratização do país no final do regime militar. Nas eleições de 1982, os partidos de oposição foram vencedores em 10 dos 26 Estados brasileiros,

²⁸ Segundo Silva (2004, p. 78), “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

incluindo os mais populosos e desenvolvidos, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná. Esse fato permitiu que grupos mais progressistas conseguissem maior influência no processo de elaboração de políticas educacionais. No contexto de redemocratização, alguns governos assumiram o compromisso de implantar mudanças educacionais que incluíam, entre outras medidas, a participação dos professores na elaboração de políticas, maior investimento na capacitação de professores, melhoria da qualidade de ensino e políticas voltadas à redução da reprovação e da evasão escolar.

A rede estadual de São Paulo adotou o CBA em 1984, isto é, as duas primeiras séries do ensino fundamental foram transformadas num ciclo de dois anos, sem possibilidade de reprovação ao final do primeiro ano do ciclo. Em Minas Gerais esta mesma experiência foi adotada em caráter experimental em 1985 e, a partir de 1990, foi oficializada. Em 1987, foi o momento que o governo do Pará adotou essa política. No Paraná o CBA foi implantado em 1988, iniciando com os dois primeiros anos do ensino fundamental e, depois, estendendo até o quarto ano. Também em 1988, o governo de Goiás optou pela implantação do CBA e, por fim, em 1993 foi a vez do Rio de Janeiro.

Outra experiência ocorrida no estado do Rio de Janeiro neste período foi a criação de escolas de tempo integral para o ensino fundamental, que tinham o objetivo de associar aquisição de conteúdos e conscientização.

A partir da preocupação em oferecer às crianças das camadas populares condições de aprendizagem, de enriquecimento cultural e de engajamento na luta por mudança social, estabeleceram-se, no estado do Rio de Janeiro, como prioridades para a esfera educacional, o aumento da permanência do aluno na escola, com a eliminação do chamado terceiro turno, e a ampliação da rede escolar, com a construção de escolas de tempo integral (MOREIRA, 2000, p. 115).

A primeira experiência neste sentido foi em 1985 com a inauguração do primeiro Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), idealizado e implantado por Darcy Ribeiro nos governos de Leonel Brizola²⁹. A intenção era promover um salto de qualidade na educação fundamental do estado. Entretanto, ao longo dos anos, os objetivos deste modelo de escola

²⁹ Segundo Cavaliere e Coelho (2003), durante os anos 80 e 90, em dois períodos governamentais (1983-1986 e 1991-1994), foram construídos e postos em funcionamento 506 CIEPs, as escolas públicas de tempo integral.

foram se desintegrando. Cunha (1991)³⁰ afirma que os CIEPs foram amplamente criticados em virtude de serem utilizados abusivamente pelo governo como propaganda política, por possuírem uma dimensão assistencialista, além da dificuldade de implementá-los com professores trabalhando em tempo parcial.

Fazendo uma análise, Barreto (1995)³¹ constata que a políticas curriculares dos anos 80 não conseguiram efetuar grandes mudanças na estrutura dos sistemas públicos e atingiu-se os anos 90 sem uma alteração significativa nos índices de evasão³² e repetência. “De qualquer modo, disseminaram-se, nas escolas, práticas mais democráticas avançando-se consideravelmente em relação ao panorama antes vigente” (MOREIRA, 2000, p. 117). Na visão deste autor, a organização do currículo e a gestão da escola passaram a envolver, em certa medida, professores, alunos e representantes da comunidade.

De acordo com Moreira (2000), a década de 90 foi marcada por uma efervescência de novas tendências no campo do currículo, porém parece que as reformulações da década não se pautaram muito nessas tendências. Assim, as reformas da década se deixaram influenciar mais pela pedagogia crítica, se propondo a desafiar o caráter centralizador das propostas do MEC.

Nesse sentido, vale destacar que o Rio de Janeiro implementou a proposta *Multieducação*, entre os anos de 1993 a 1996, a qual “procurou relacionar as vivências cotidianas e o saber escolar com base na intersecção de princípios educativos, de forte acento social, com núcleos conceituais, de natureza epistemológica” (MOREIRA, 2000, p. 123). A proposta ainda hoje serve de diretriz para as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro construírem seus projetos político pedagógicos.

É importante citar também que, desde a década de 80, se iniciaram os debates para reformulação da LDB e em 1996 o texto da nova lei foi sancionado. Em seu artigo 23 consta que

³⁰ *Apud* Moreira (2000).

³¹ *Apud* Moreira (2000).

³² A evasão pode ser denominada também de “repetência branca” (BARRETO e MITRULIS, 2001).

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 (grifo nosso).

Embora, as experiências com os ciclos já estivessem acontecendo quando a nova lei foi aprovada, sem dúvida a inserção da palavra ciclo no texto foi um incentivo a mais para que novas experiências surgissem em todo Brasil.

Ainda na década de 90, as prefeituras de São Paulo³³ e Belo Horizonte promoveram mudanças de veio mais radical no ensino fundamental que, inclusive, tiveram amplas repercussões em âmbito nacional, a exemplo da experiência da *Escola Plural*. São Paulo teve como princípio de integração do currículo a interdisciplinaridade e Belo Horizonte os eixos transversais e norteadores.

Em 1992, São Paulo alterou o regimento comum das escolas municipais e reorganizou o ensino fundamental em três ciclos. Os ciclos englobaram o trabalho com as especificidades de cada aluno e permitiram a adoção da visão interdisciplinar. O currículo precisou ser reinventado e a ênfase passou para os processos de ensino, abandonando os produtos da aprendizagem. Os ciclos reuniam alunos da mesma faixa etária, não havendo rupturas ocasionadas por reprovações. Somente ao final de cada ciclo, se necessário, o aluno poderia permanecer mais um ano estudando.

A flexibilidade implícita na organização por ciclos procurava pois, superar a tradicional e hegemônica padronização do processo educativo, herança de uma lógica científico-racionalista, apontada como responsável pelos persistentes índices de perda, em termos de evasão e repetência, dos sistemas de ensino (BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 118).

De 1993 a 1996, Belo Horizonte contou com Miguel Arroyo como secretário municipal de educação. Neste período ele desenvolveu o projeto *Escola Plural*, que teve como eixo estrutural a substituição das séries por ciclos e a integração dos conteúdos, feita com base nas experiências sócio-culturais dos alunos, visando romper com a lógica da

³³ Nessa época, São Paulo contava com Paulo Freire como Secretário de Educação.

exclusão social e cultural. Segundo Moreira (2000, p. 122), “o cruzamento de temas e disciplinas foi considerado o suporte a partir do qual se construiriam o projeto curricular e a programação de conteúdos coerentes e significativos”.

É importante citar também a experiência da Proposta *Escola Cidadã* de Porto Alegre, desenvolvida a partir de 1996, cujos eixos norteadores foram a interdisciplinaridade, a avaliação emancipatória e a educação popular. O ensino fundamental foi organizado em três ciclos de três anos cada um, visando à reestruturação dos tempos, dos espaços e do currículo, sendo que a pedagogia desenvolvida privilegiou o trabalho com temas geradores e complexos temáticos (MOREIRA, 2000).

Desta forma, na visão de Mainardes (2007), as políticas de ciclos e o regime de progressão continuada foram uma evolução do CBA, que surgiu a partir da década de 80 com a promessa de redemocratização do país, após 20 anos de regime militar. Esse autor acredita que as experiências de CBA contribuíram para que, a partir da década de 90, surgissem experiências mais consistentes com os ciclos, como de fato podemos identificar.

De um modo geral, a política de ciclos vem procurando trazer uma nova concepção de educação, tentando estabelecer uma outra lógica de organização curricular, desta vez, centrada no aluno. Pode-se verificar que as propostas de reformulação curricular implementadas nos anos 90 deslocaram a construção curricular dos órgãos centrais para o espaço da escola. De acordo com MOREIRA (2000), as propostas caminharam em oposição à centralização do governo federal, apresentando maiores esforços pela democratização do espaço escolar, desenvolvendo currículos centrados nas escolas e promovendo a integração dos conteúdos e das atividades.

No cenário atual, a política curricular de ciclos manifesta tendência de expansão, sendo implantada em âmbito nacional, em muitos lugares ainda sob argumentos políticos e econômicos. No entanto, também é possível identificar o esforço de desviar o foco para as

questões sociais e pedagógicas, passando a valorizar os ciclos como alternativa de resposta ao fracasso e à exclusão escolar.

1.2.2 Antecedentes históricos dos ciclos no município de Niterói

De acordo com Fernandes (2003), em 1991 foi evidenciado que Niterói mantinha um quadro de reprovação significativo nas classes de alfabetização. A constatação desse quadro estimulou a implementação da Proposta Pedagógica do Núcleo Integrado de Alfabetização (NIA), que tinha por objetivo integrar as classes do pré-escolar, da alfabetização e da 1ª série em um único bloco, promovendo a avaliação continuada nos primeiros anos de escolaridade.

Depois da implantação do NIA em 1991, vários cursos e encontros entre educadores da rede levaram à necessidade de se formar o Grupo de Trabalho (GT) de Currículo e Avaliação, já em 1992. Em 1993, o GT Currículo e Avaliação, coordenado por duas educadoras/consultoras, ampliou seu espaço de discussão a todos os professores da rede. [...] O documento do GT encaminhou propostas de reformulação para 1994, dentre elas, a implantação da avaliação continuada (FERNANDES, 2003, p. 144).

Assim, em 1994 foi implementada a política curricular denominada *Política da Inclusão*. A avaliação continuada foi estendida desde a alfabetização até a oitava série do 1º grau e a reprovação só era possível caso o conselho da escola e, depois, uma equipe escolar da FME confirmassem que o aluno não tinha condições de avançar para a série seguinte.

Segundo Fernandes (2003), em 1996 começaram a surgir preocupações com a necessidade de constituição de uma rede de ensino em Niterói, isto é, considerava-se que se faziam necessários encontros e trocas de experiência para criar uma identidade entre as escolas municipais, sendo promovido neste mesmo ano o “Acontecendo – 1º Congresso de Educação de Niterói”.

Em 1999, foi lançada a Proposta Pedagógica *Construindo a Escola do Nosso Tempo*.

A Escola do Nosso Tempo se caracteriza, segundo o documento, por ser uma escola que vai atender as características e necessidades da escola no século XXI: onde são rompidos os limites da sala de aula, um espaço onde as

diferenças individuais são respeitadas e o princípio da inclusão está presente [...] A proposta de 1999 expressa que o compromisso político-educacional da secretaria é com a consolidação do processo de democratização, formando alunos em pessoas que participem ativamente da vida do país (FERNANDES, 2003, pp. 147.148).

Segundo Fernandes (2003), partindo do entendimento de que o ensino público municipal de Niterói ainda não havia resolvido problemas como a evasão e a repetência, a política curricular de 1999 implementa a educação em ciclos. Assim, o ensino fundamental da rede municipal de educação de Niterói passou a receber alunos a partir dos seis anos de idade, e foi estruturado em quatro ciclos: o primeiro de três anos e os demais de dois anos cada. Só havia a possibilidade de retenção ao final dos três primeiros ciclos.

Tendo a história de uma avaliação continuada implementada para toda a rede, a nova proposta reorganiza o ensino fundamental em ciclos, medida que procura flexibilizar a seriação e, ao mesmo tempo, garantir a aprendizagem dos alunos, oferecendo maiores oportunidades de apropriação do saber escolar (FERNANDES, 2003, p. 150).

A Proposta *Construindo a escola de nosso tempo* tinha como justificativa a implantação dos ciclos para tentar solucionar a distorção conhecimento-série criada com a implantação da Proposta anterior.

Poderíamos encaixar a proposta num pólo mais conservador, diferentemente das propostas de Porto Alegre e da Escola Plural, e a concepção de ciclo presente pode ser analisada a partir do que Perrenoud (2002b, p. 37) qualifica como sendo um ciclo de aprendizagem, no qual 'proíbe-se a repetência no interior do ciclo, exceto em seu em seu último ano' (FERNANDES, 2003, p. 151).

Na Proposta de 1999 estava presente uma maior preocupação com a ordenação dos conteúdos e objetivos por ciclos, o que, segundo Fernandes (2003), não era percebido na proposta anterior. Essa Proposta visou a democratização, na medida em que buscou essa diretriz para a formação dos alunos e discutiu os fundamentos da Proposta com os docentes.

Já a Proposta *Escola de Cidadania* começa a ser formulada em 2005 com o objetivo de reestruturar aspectos da Proposta de 1999, visto que, segundo o próprio documento, havia a necessidade de construção de um processo coletivo para efetivamente implantar os ciclos.

Acreditamos que instituir plenamente o sistema de ciclos significa o engajamento de todos daqueles que protagonizam as cenas cotidianas do processo educativo. Desta forma, defendemos que a proposta se efetivará quando todos perceberem-se sujeitos de sua concepção e implementação. Contribuir para o reconhecimento de todos como sujeitos históricos e focar o centro da ação docente no processo coletivo de construção de conhecimento é um dos desafios a serem enfrentados. Nessa direção, caminhamos também no propósito de superar as incoerências, contradições e tensões atuais, dando lugar a outras que poderão sobrevir (FME, 2007, p. 8).

Assim, inicia-se todo um processo de tentativa de debates e escrita coletiva na reformulação da Proposta de 1999, a fim de que os docentes se sintam sujeitos autores dessa Proposta Pedagógica, o que será mais amplamente abordado no capítulo quatro.

1.2.3 Ciclos de formação, ciclos de aprendizagem e progressão continuada

De acordo com Mainardes (2007), nos anos 1990, depois da ampla experiência com a política do CBA, os discursos sofreram uma recontextualização. A partir daí os ciclos foram incorporados de duas formas distintas: a primeira foi através dos setores mais progressistas que acabaram por desenvolver os programas intitulados ciclos de aprendizagem ou ciclos de formação; já a segunda, foi por meios mais conservadores e tradicionalistas, desenvolvendo o regime de progressão continuada. Mas, é importante ressaltar que isso se trata de uma tendência, não significa que políticas denominadas ciclos de aprendizagem ou ciclos de formação são sempre progressistas e aquelas denominadas progressão continuada são sempre conservadoras.

Apesar dos diferentes conceitos, o importante é identificar a existência de uma nova concepção de educação em discussão, que vem questionando as tradicionais formas de organização escolar, isto é, a organização seriada, que, em geral, se estrutura sobre processos classificatórios, seletivos e excludentes. Por outro lado, essa nova concepção de educação tem sido interpretada de diferentes maneiras, gerando diferentes políticas curriculares, que priorizam diferentes aspectos.

Optamos por fazer uma breve distinção entre ciclos de aprendizagem, ciclos de formação e progressão continuada, visto que são as nomenclaturas mais usuais na construção histórica das novas formas de organização da escola.

De acordo com Mainardes (2007), a versão mais progressista que abarca os ciclos de aprendizagem e ciclos de formação começou a se constituir a partir da experiência da rede municipal de São Paulo, em 1992.

Nos ciclos de aprendizagem, o agrupamento e a promoção têm como critério a idade dos educandos. Ao final do ciclo, que pode ser de dois ou três anos, há a possibilidade de retenção. Em geral, os ciclos de aprendizagem não deslocam tanto as concepções de currículo, avaliação e tempo escolar.

Já os ciclos de formação têm como base estrutural os ciclos de desenvolvimento humano e, procuram realizar mudanças mais profundas no sistema escolar. De um modo geral, nos ciclos de formação não há reprovação dos alunos e as mudanças curriculares são mais nítidas. Dois exemplos seriam os projetos *Escola Plural*, de Belo Horizonte, e *Escola Cidadã*, de Porto Alegre. Mainardes (2007) afirma ainda que, como base teórica geralmente são utilizados subsídios da psicologia (mais especificamente contribuições de Wallon e Piaget) e uma concepção mais antropológica do desenvolvimento humano, que tem como principal representante Miguel Arroyo.

Curiosamente, a experiência em 1992 da rede municipal de São Paulo, que serviu para desenvolver propostas de ciclos de aprendizagem e ciclos de formação, em 1998 foi transformada em progressão continuada (MAINARDES, 2007). A progressão continuada é entendida como uma política curricular mais conservadora por manter a convencional organização seriada, apenas com a diferença de que a reprovação é eliminada em algumas séries. Em geral, objetiva diminuir a reprovação e a evasão, mas sem apresentar mudanças curriculares e conceituais.

Nesse sentido, consideramos o conceito de ciclos de formação, em conformidade com Arroyo, como aquele que melhor expressa nosso entendimento a respeito dessa política.

Daí que muitas propostas sensíveis a essa temporalidade usem o termo ciclos de formação com a intenção de reeducar nossa sensibilidade pedagógica e docente para a centralidade da experiência escolar nesse complexo processo global de desenvolvimento dos educandos. Defender a escola como uma das possibilidades insubstituíveis de desenvolvimento. Aqui se enraíza um dos sentidos mais radicais da defesa do direito universal à escolarização básica (ARROYO, 2004b, p. 250).

Assim, nos identificamos com os ciclos de formação principalmente por este ser um conceito que prevê a necessidade de mudança na concepção de currículo e na lógica temporal que estrutura a escola.

1.3 Elementos integrantes do currículo e estruturantes da política de ciclos

1.3.1 Tempos humanos e tempos escolares

Neste tópico temos como objetivo abordar um elemento do currículo, de suma importância na estruturação da política de ciclos: o tempo³⁴. Para tanto, utilizamos como principal subsídio um livro de Miguel Arroyo, intitulado *Imagens Quebradas*. Essa produção de Arroyo (2004b), nos auxilia a pensar sobre política de ciclos de uma forma muito interessante e muito diversa do que costumamos ver, por isso consideramos sua contribuição indispensável.

Em muitos estudos sobre ciclos é comum evidenciarmos a seguinte frase: “os ciclos visam o respeito aos tempos de aprendizagem dos educandos”. Contudo, o que de fato significa isso? Essa frase foi banalizada e a repetimos sempre que falamos em ciclos, mas muitas das vezes não entendemos a fundo o que isso quer dizer.

³⁴ Trabalhamos, assim como Arroyo (2004b), com o entendimento de que coexistem tempos diversos: tempos da vida, tempos humanos, tempos escolares, tempos de aprender, tempos de ensinar, etc. Porém, priorizamos aqui a discussão sobre o tempo discente.

A lógica temporal da escola tem se apresentado como uma lógica severa, o tempo se evidencia como um elemento rígido, que não permite subterfúgios. A organização dos tempos escolares se apresenta como pré-definida, parece que não se pode fugir ao que foi determinado, nem desviar caminhos.

A lógica temporal da escola tem muito a ver com o que vivenciamos na sociedade, pois o capitalismo determina o uso produtivo do tempo. A performatividade, conceito discutido por Ball (2005), é um fértil instrumento teórico que permite compreender os meios de regulação do capitalismo sobre as culturas e práticas da escola, incluindo o tempo.

Nas trajetórias escolares de muito(as) vimos como são frustrantes as vivências da escola, são dramáticas as tentativas de articular tempos humanos e tempos escolares. A lógica da escola não coincide com a lógica da sobrevivência a qualquer custo. Vimos os depoimentos de adolescentes e jovens populares que se debatem com ter de escolher entre os tempos do sobreviver e os tempos da escola. A maioria perde essa tensa batalha, abandona o estudo não por sua vontade, não por não reconhecer seu valor, mas apenas para sobreviver (ARROYO, 2004b, p. 191).

A partir do momento em que grupos diversos se dedicam a refletir sobre alternativas visando democratizar a escola, como explicitamos no tópico anterior, o que se deu no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, passa-se a entender que repensar a lógica temporal da escola voltada para os tempos da vida é essencial, na perspectiva mais humana. Considerar as temporalidades humanas na constituição da lógica temporal escolar é permitir que o acesso e a permanência na escola sejam priorizados e, por isso, que a educação seja mais democrática e inclusiva.

Arroyo (2004b) defende que para saber como trabalhar com a lógica dos tempos da vida faz-se necessário compreender primeiramente a lógica temporal do sistema escolar, pois esse é o meio de se entender os problemas que levam ao fracasso e à evasão escolar e, em consequência, à não democratização da escola.

Segundo esse mesmo autor, a lógica temporal institucionalizada é a lógica que organiza o sistema seriado. Dentre as características dessa lógica, Arroyo (2004b) cita que ela

é “transmissiva”, pois organiza os tempos e espaços dos docentes e dos alunos em torno dos conteúdos que deverão ser transmitidos; possui um caráter “precedente” e “acumulativo” dos conteúdos, isto é, entende que um conteúdo precede o outro, numa determinada ordem, que estabelece a organização dos bimestres e séries, acumulando-os em etapas subseqüentes; ela se organiza tendo por base “ritmos médios” de aprendizagem, ou seja, todos devem absorver os conteúdos transmitidos num mesmo tempo médio e os que não se adequarem serão reprovados; por último, essa lógica trabalha com a “simultaneidade”, os alunos devem aprender os conteúdos de todas as disciplinas ao mesmo tempo, senão também poderão ser reprovados.

Essa lógica determina tudo dentro da escola seriada e vem associada a uma concepção de currículo fragmentado, classificatório e excludente. Através dela é instituída uma seqüência que fragmenta cada vez mais os tempos escolares e, por conseqüência, os conteúdos, limitando espaços e relações. No entanto, muitas vezes sequer questiona-se essa lógica, porque “ela é assim, sempre foi assim”, foi naturalizada e mudar isso parece muito difícil. Toda essa lógica da escola seriada vem desde a composição dos sistemas de ensino no século XVI.

Surpreende-nos constatar que a organização escolar com que nos deparamos hoje é a mesma proposta faz 464 anos [...] O Brasil estava sendo descoberto quando a lógica da organização dos tempos, dos conteúdos, dos educandos e dos mestres já estava sendo arquitetada. 464 anos depois essa lógica continua estruturando nosso fazer e pensar pedagógicos (ARROYO, 2004b, p. 197).

Por outro lado, segundo Arroyo (2004b), existe uma forte motivação para iniciarmos tentativas de adequação dos tempos escolares aos tempos da vida. As escolas e a pedagogia foram as responsáveis por legitimar as idades — infância, adolescência e fase adulta —, que passaram a ser compreendidas como categorias sociais e culturais, fazendo parte do imaginário social. As idades não são um dado da natureza, as idades são construções históricas e “a produção do tempo escolar e a produção dos tempos da vida são inseparáveis”

(p. 202). Desta forma, toda vez em que os significados sociais e culturais da infância e da adolescência adquirem uma nova dimensão, os tempos escolares são repensados. O momento atual é um momento de novos significados para essas idades e, talvez por isso, a pedagogia e as escolas estão mais motivadas a se voltar para a constituição dos tempos da vida, tentando reorganizar os tempos escolares.

O tempo escolar é uma construção cultural, tem suas permanências, mas também suas limitações, de acordo com as mudanças que têm ido acontecendo na própria concepção das idades da vida. Este é um ponto fundamental: desde os primórdios da história da pedagogia e mais recentemente desde os primórdios da história da instituição escolar moderna a seqüenciação dos tempos escolares está intimamente atrelada à conformação cultural das idades-ciclos da vida (ARROYO, 2004b, p. 209).

É preciso ressaltar que muitas das dificuldades que os docentes enfrentam hoje nas escolas, como o desinteresse e a indisciplina dos alunos é em virtude do choque que acontece entre os tempos da escola e os tempos de aprender. Da mesma forma, muito do que observamos de estado de apatia e desânimo dos docentes está na falta de sintonia entre os tempos da escola e os tempos de ensinar e aprender.

Arroyo (2004b) alerta sobre uma interpretação inadequada dos ciclos que tem sido muito disseminada. Costuma-se entender que a política de ciclos significa dar mais tempo aos alunos mais lentos e aos que possuem problemas de aprendizagem. Ele sinaliza que essa idéia surgiu na década de 1980 a partir da experiência do CBA, que tinha como objetivo dar mais tempo aos alunos com problemas na aprendizagem da leitura. Percebemos que a experiência do CBA embora tenha contribuído para a constituição de políticas de ciclos com foco mais voltado para a melhoria da qualidade do ensino e a democratização da escola do que para aspectos econômicos, também contribuiu para uma interpretação inadequada de seus fundamentos, que hoje vem sendo ressignificada.

Os ciclos trabalham com a adequação dos tempos escolares aos tempos da vida, mas foi interpretado que ciclo significa dar mais tempo aos que precisam, aos que possuem

problemas de aprendizagem. A autora Lima (1998, pp. 9-10) compartilha do mesmo entendimento que Arroyo (2004b) quando afirma que

Seria um equívoco considerar o ciclo como uma proposta voltada àqueles que não aprendem, ou que fracassam. Não se trata de inventar algo para acabar com a repetência. Educação por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, ‘dar mais tempo para os mais fracos’, mas, antes disso, é dar o tempo adequado a todos.

Assim, o professor tem como desafio adequar os tempos de ensinar aos tempos de aprender. Respeitar o educando é colocar na centralidade do processo educativo os tempos da vida. Os processos de construção e aprendizagem do conhecimento são históricos, temporais, sociais e também culturais, por isso, não se podem ignorar os processos culturais vivenciados pelos educandos, além da diversidade dessas trajetórias humanas. Segundo Arroyo (2004b, p. 222), “a opção pelo ordenamento por ciclos representa uma opção política. Representa assumir que o conhecimento não é neutro, nem ensiná-lo e aprendê-lo são processos neutros, alheios à diversidade de trajetórias dos sujeitos que aprendem”.

A implantação dos ciclos é uma opção política não só porque procura respeitar as trajetórias de vida e as formas diversas de aprender, mas também porque significa romper com uma percepção preconceituosa e elitista de que a educação popular não precisa formar plenamente o educando e lhe oferecer todo o tipo de conhecimento, desde os considerados mais simples até os mais complexos. Isto é, muitos acham que é perda de tempo a busca por uma educação que ofereça às classes populares algo além do domínio da escrita, predomina ainda o pensamento de que uma formação plena, que trabalha não só a complexidade dos conteúdos, mas também outros aspectos culturais e sociais, que irão constituir o cidadão crítico e prepará-lo para a vida, é direito apenas daqueles que estão no topo econômico da nossa sociedade. Arroyo (2004b, p. 237) afirma que “ênfaticamente os tempos-ciclos de formação pode significar um confronto político com a visão preconceituosa que ainda vê a leitura e as contas como o arroz com feijão na marmita do direito popular à educação”. Desta forma, os

saberes constituem um outro desafio da educação em ciclos. O que constitui esses saberes? Como seleccioná-los? Como garantir o acesso de todos ao conhecimento?

Por fim, consideramos que estudar os tempos-ciclos da vida, colocá-los na centralidade do fazer pedagógico e tentar aproximar a cultura escolar das contribuições trazidas por estudos sobre o desenvolvimento humano é o caminho para a compreensão do que significa a palavra ciclo. Em muitas redes de ensino, quando a política de ciclos é implantada, a palavra ‘ciclo’ parece desconectada do todo, dando a impressão que só há uma troca de nomenclaturas ou, no máximo, uma chance para os que são mais ‘lentos’ no aprendizado. De acordo com Ball (1994), se a política curricular é passível de ser interpretada e reinterpretada, cabe aos educadores assumir seu papel de co-autores e apontar que entender os tempos vividos pelos educandos é o primeiro passo para a recontextualização dos tempos escolares e conseqüente mudança na lógica da organização escolar.

1.3.2 Rupturas a favor da política de ciclos

Existem algumas interpretações a respeito da política de ciclos que a caracterizam como uma ‘moda’ de alguns governos. De fato, não é difícil constatar que existem alguns governos interessados apenas no que os ciclos podem proporcionar em termos de economia de recursos e divulgação de estatísticas que demonstrem queda dos índices de reprovação e evasão. Outro problema comum é que há muita confusão em torno do termo ‘ciclo’, costuma-se generalizar alguns entendimentos para todas as formas de organização escolar cuja denominação seja diferente de seriação. Assim, mais uma vez, recorreremos ao autor Arroyo (2004b, pp. 256-257).

A melhor maneira de descartar a idéia de que ciclos não passam de uma moda e a melhor maneira de não confundir ciclos com amontoado de séries, nem com respeito aos ritmos, nem com progressão contínua e descontínua, é aproximar-nos do acúmulo teórico que existe sobre as temporalidades humanas.[...] Às vezes é preferível não falar nem em ciclos, dadas as

conotações escolares que assumiram e pensarmos mais nos educandos e seus tempos humanos. Colocar o foco aí. Deixar de falar em escola ‘ciclada’ para falar em infância, adolescência, juventude, velhice, vida adulta. As idades, os ciclos não são da escola. São dos seres humanos que habitam a escola. São temporalidades humanas.

Na lógica seriada o que se presencia é o educando se adaptando à organização e ao planejamento do tempo escolar, o que significa dizer que há uma distorção da finalidade da instituição educativa. A superação deste tempo rígido e a implantação de um tempo escolar de acordo com a “temporalidade humana”³⁵ permitiriam que a fragmentação do tempo, isto é, a divisão rígida do tempo entre os conteúdos, as disciplinas, os bimestres e os anos fosse superada. Desta forma, a escola passaria a se adequar aos tempos discentes.

Compreendemos e caracterizamos política curricular de ciclos como a busca de uma nova cultura escolar, que tenha como princípio básico a inclusão por meio do respeito às diferenças, o que implica na superação da fragmentação do currículo decorrente do regime seriado. Educação em ciclos implica uma lógica de organização curricular, que tenha como propósito reorganizar o tempo e o espaço escolar de forma a adequá-los às particularidades do desenvolvimento dos alunos.

Lima (1998) traz interessantes considerações sobre algumas rupturas que seriam necessárias para a implementação dos ciclos. O primeiro e principal aspecto a ser citado é o currículo. Na perspectiva dos ciclos, não cabe mais a concepção de currículo, situada nas teorias tradicionais, como mera classificação e hierarquização de conteúdos, visto que é necessária a constituição de saberes que se situem além dos limites das disciplinas. O currículo passa a assumir, nesta política, uma conceituação mais ampla e crítica, que integra e reconhece não somente os conhecimentos, mas toda a dinâmica educacional. Os demais aspectos elencados a seguir, além de muitas outras questões não contempladas aqui, estão condicionados à concepção de currículo adotada.

³⁵ Conceito utilizado na perspectiva do autor Arroyo (2004 b).

De acordo com Lima (1998), outro aspecto a ser considerado é a gestão, que começa a se estabelecer por meio de ações democráticas, buscando a recuperação de sua dimensão pedagógica, prejudicada pelo caráter altamente burocrático que vigorou nos últimos tempos. Além disso, torna-se essencial que as decisões sejam tomadas no coletivo e que este coletivo se sinta responsável por todas as questões que envolvem a dinâmica de uma escola.

A gestão democrática está necessariamente ligada a outro aspecto que é o da modificação das relações, pois a formação do aluno passa a ser tarefa do coletivo. A formação para autonomia do educando só poderá ocorrer na medida em que reconsiderarmos as relações existentes em torno da escola, entre todos os segmentos da comunidade escolar. Assim,

os tempos e espaços da escola são colocados a serviço de novas relações de poder entre o estudante e o professor, com a tarefa de formar para a vida, na atualidade, propiciando o desenvolvimento de novas relações entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas (FREITAS, 2004, p. 67).

Mais um elemento importantíssimo é a avaliação, pois a modificação do tempo escolar também desloca o papel da avaliação tradicional, ou seja, da avaliação que serve para medir, classificar e excluir, de acordo com o resultado da “dita” aprendizagem, expressa através de um método, sendo o mais comum deles a prova. Na política de ciclos a aprendizagem é vista como processual e, portanto, a avaliação servirá à formação humana, identificando processos, com seus avanços e com seus aspectos a serem superados. O trabalho coletivo e construtor das aprendizagens significativas presentes nos ciclos pressupõe uma avaliação constante, cujos métodos e ações revelarão a concepção de “avaliação emancipatória”. A avaliação da aprendizagem escolar deixa de ser classificatória e de implicar em aprovação ou reprovação do educando, para ser uma orientação permanente para o seu desenvolvimento pleno (LIMA, 1998).

Ainda citamos mais duas rupturas inevitáveis, complementando o pensamento de Lima (1998), que são o diálogo e a responsabilidade pública. Para os ciclos se constituírem como uma política curricular inovadora é indispensável o diálogo entre as diferentes instâncias

envolvidas no processo, traduzidas em interpretações e recontextualizações. E, por último, não podemos deixar de ressaltar algo que é essencial: os governos precisam assumir sua parcela de responsabilidade sobre as políticas educacionais e investir em recursos materiais e humanos, incluindo a valorização profissional do docente e uma proposta séria de formação continuada.

Deste modo, torna-se relevante mencionar que é possível identificar uma grande expectativa em torno da política de ciclos, anunciada por muitos como uma política curricular inovadora, que rompe com tradicionais processos excludentes. Segundo Mainardes (2007, p. 74),

Os campos oficial e pedagógico têm considerado a escola em ciclos como uma política inovadora e positiva, pois elimina ou diminui significativamente a reprovação, proporciona aos alunos um maior tempo para a aprendizagem e permite aos profissionais da educação avançarem nas suas concepções e práticas. [...] Há uma visão quase consensual de que os ciclos são válidos e que devem ser mantidos e aperfeiçoados, bem como implantados em redes que ainda utilizam a seriação.

Entretanto, é importante que se tenha a clareza de que qualquer ruptura não se dá num movimento brusco, toda mudança combina o antigo e o novo para inventar uma nova tradição.

Um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWM, 2002, p. 9).

Entendemos, em consonância com o pensamento deste autor, que não existe uma realidade completamente nova, mas toda realidade em transformação busca referências numa antiga tradição para se consolidar e constituir uma nova tradição.

1.3.3 Cultura escolar e avaliação na política de ciclos

Segundo TURA (19-, p. 2), a cultura é entendida como uma rede de significados. “Os conteúdos, espaços e situações sociais adquirem inteligibilidade no processo coletivo de

produção de significados, que possibilitam a comunicação entre as pessoas e a penetração dos indivíduos em um determinado universo imaginativo”. Esse processo pressupõe a construção de normas, valores e expectativas de comportamento, bem como formas de organização e estruturação social. É dessa maneira que os seres humanos elaboram conceitos sobre a natureza, sobre si mesmos e sobre a sociedade e estabelecem, na convivência entre seus pares, imagens que traduzem aspectos morais, estéticos e valorativos, que se configuram num estilo de vida e numa visão de mundo.

TURA (19-) acrescenta que os significados de uma cultura só podem ser conservados através de símbolos que precisam ser comunicados e compartilhados por todos para que sejam eficientes na sua explicação e significação.

A cultura, no entanto, não é um dado acabado. Ela é, pelo contrário, dinâmica, pois, como assevera Geertz (1989), precisa constantemente renovar seu estoque de respostas aos problemas que se apresentam para os grupos sociais. Contudo, o que é inteligível para um grupo pode ser incompreensível para o outro. O que é familiar para uns, pode ser estranho ou exótico para outros (p. 2).

A aceitação do outro e sua cultura não é uma tarefa fácil, o que gera conflito e incompreensão. No entanto, é possível compreender que as diferenças culturais constituem uma questão que está posta na sociedade para a comunicação intercultural.

Segundo Viñao³⁶ (2000), cultura escolar é tudo o que acontece no espaço escolar, isto é, as diversas práticas instauradas pelos diversos atores sociais que nele transitam, suas normas, padrões, valores, condutas, manifestações.

Concepto de cultura escolar como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas — formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos — sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos

³⁶ *Apud* Filho et al. (2004).

específicos — por exemplo, las disciplinas escolares — que la configuran como tal cultura independiente³⁷. (VIÑAO, 2000, p. 2-3)³⁸

A escola mudou muito pouco ao longo dos anos, a organização de seu espaço físico e a forma de sua edificação são bem conhecidas. Além disso, seus padrões de relacionamento e convivência social, suas expectativas de comportamento, seus ritos, sua disciplina, seus horários de trabalho e lazer e seus procedimentos didático-pedagógicos, enfim, seu currículo apresentam uma dinâmica marcada por práticas de permanência.

A instituição escolar em sua história produziu uma identidade própria frente a outras instituições, como as famílias, as igrejas, as fábricas, o exército, porque conseguiu institucionalizar formas de fazeres repetitivos que lhe são próprios. Ao menos como uma marca própria. A instituição escolar e os profissionais dessa instituição se definem por esses produtos, essas práticas que como destacamos têm existência própria. Os discursos dos mestres variam com as ondas teóricas e ideológicas, entretanto as práticas escolares permanecem e imprimem uma marca de continuidade da instituição escolar (ARROYO, 2000, p. 152).

Tudo isso se instituiu numa cultura específica, que se organizou em práticas e hábitos. Essa mesma cultura escolar, segundo Arroyo (2004a), se impõe à cultura individual e leva à construção de significados e crenças sobre o fracasso-sucesso escolar, tanto nos professores, quanto nos alunos. Esta cultura escolar legitima condutas, currículos, avaliações, grades, séries, disciplinas, tornando os tradicionais processos de exclusão explicáveis e legítimos, tanto pedagógica quanto socialmente.

A cultura escolar se efetiva quando os sujeitos se apropriam desse ambiente cultural e o reelaboraram no seu cotidiano. Nesse processo é de fundamental importância a participação nos seus ritos de iniciação ou de instituição, como os denominou Bourdieu (1982), e podemos elencar entre eles a matrícula escolar, as provas bimestrais, a formatura, que são momentos que estabelecem as distinções entre os que participam ou pertencem a essa instituição e os que permanecem ou permanecerão fora dela por não terem, por exemplo, alcançado a necessária competência (TURA, 19-, p.?).

³⁷ “Entendo cultura escolar como um conjunto de teorias, idéias, princípios, normas, diretrizes, rituais, inércias, hábitos e práticas - formas de fazer e pensar, atitudes e comportamentos – sedimentados ao longo do tempo sob a forma de tradições, métodos e conjunto de regras de jogo não postas em objeção e que proporcionam estratégias para a integração nas referidas instituições, para interagir e para levar a cabo, sobretudo na sala de aula, as tarefas diárias que se esperam de cada um, assim como lidar com as exigências e limitações daquelas tarefas que implicam ou ajudam. Suas características seriam continuidade e persistência ao longo do tempo, a sua institucionalização e relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos - por exemplo, as disciplinas escolares - que configuram tal cultura como própria” (tradução nossa).

³⁸ *Apud* Filho et al. (2004, p. 148-149).

Ao longo dos anos surgiram propostas, ditas de inovação, que mudaram a estrutura curricular e/ou até eliminaram a reprovação, mas mantiveram princípios e formas de organização da cultura escolar seletiva, hierarquizadora, seriada e gradeada. Segundo ARROYO (2004a), ou se mexe na estrutura da escola ou ela se tornará um “cemitério de projetos”. Mas como mudar a cultura da escola?

Práticas de exclusão têm caracterizado as mais diversas instituições sociais brasileiras, geradas e mantidas para reforçar uma sociedade desigual e excludente, própria do sistema capitalista. Através dela, mantém-se na escola uma estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de saberes dissociados (TURA, 19-).

Dois aspectos interferem diretamente na manutenção da cultura escolar excludente: um é a organização do tempo escolar, que já foi discutida no tópico 1.3.1, e o outro é a avaliação. Por que avaliação? Porque ela pode ser considerada um elemento do currículo que concentra poder. A avaliação determina o poder das relações, o poder dos conteúdos, o poder dos tempos escolares. Por concentrar esse poder, a avaliação tem sido compreendida como elemento mobilizador de mudanças nas políticas educacionais, principalmente quando se trata de justificar a opção pela política curricular de ciclos³⁹.

A avaliação é “uma missão historicamente atribuída à escola e concretamente aos professores/as” (SACRISTÁN, 1998, p. 322) e se configura como um aspecto do currículo capaz de nortear as relações pedagógicas e todo o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação pode ser traduzida como um tema tenso, capaz de gerar discussões no âmbito escolar e acadêmico, envolvendo as mais variadas questões educativas e também sociais.

³⁹ A discussão sobre a centralidade dos tempos-ciclos da vida no sistema escolar, embora primordial, não costuma ser privilegiada quando ocorre a opção pela implantação da política de ciclos. O foco maior, em geral, reside na avaliação. É claro que esses dois elementos, fundamentais para o entendimento da política de ciclos, estão interligados e ajudam a compor o currículo escolar. Mas, até para evidenciar isso, precisamos dar atenção para cada um desses elementos em particular.

Sousa (1993, p. 46), através de um estudo sobre concepções de avaliação (entre outros elementos), de autores como Tyler (1974), Fleming (1955), Popham (1983), Gronlund (1979) e Ausubel (1978), conclui:

Destaca-se que, nos últimos anos, têm sido produzidos, na literatura internacional e nacional, estudos que se voltam para a denúncia de que a avaliação escolar, apoiada na lógica de uma sociedade de classes, tem servido para a discriminação e a seleção social, sob a declaração do pressuposto de igualdade de oportunidades educacionais; [...].

Para este autor, é nítido o papel da avaliação escolar como reflexo do processo seletivo e discriminatório promovido pela sociedade estruturada em classes. Este aspecto é confirmado e reforçado pela afirmação de Sacristán (1998, p. 325) de que “a avaliação cumpre sua função seletiva e hierarquizadora em todos os níveis escolares”. Também segundo Esteban (2001), apesar de haver um consenso de que a avaliação é fundamental ao processo educativo que ocorre na escola, as práticas avaliativas ainda são muito questionadas, justamente pela predominância de uma perspectiva seletiva e excludente.

Pode-se afirmar que a avaliação que está posta e legitimada no nosso sistema escolar, também denominada de avaliação tradicional devido à sua consolidação considerada por muitos inquestionável, possui um projeto de formação que culminou num processo de exclusão, na medida em que realizou e ainda realiza a classificação, hierarquização e seleção dos educandos através de uma das suas funções, vista com grande ênfase: medir. A avaliação se tornou excludente porque passou a impedir a expressão de determinadas vozes, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos, se voltou para uma prática de exclusão na medida em que seleciona o que pode e deve ser aceito na escola. Esta prática reproduz e fortalece a hierarquia que está posta pelo sistema, contribuindo para que os diversos saberes sejam apagados e se confirmem como ausência de conhecimento (ESTEBAN, 2001).

No entanto, acreditamos que perspectivas de transformação, novas propostas, sugestões de rupturas são essenciais para incitar nos professores o sentimento de mudança, de

superação da lógica excludente. Cabe ressaltar que, “o conceito de avaliação da aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redirecionado” (SOUSA, 1993, p. 46).

Os professores que passam a refletir sobre o cotidiano escolar, que aceitam desafios e se comprometem com a transformação, podem contribuir com a adoção e a elaboração de novas concepções, novas idéias, que talvez se concretizem em novas práticas.

A construção de uma nova cultura escolar, voltada para o reconhecimento do educando como ser humano, como sujeito portador de direitos e saberes, pressupõe uma avaliação que se efetive como mais inclusiva e democrática, na qual a escola vê esse educando como um ser em desenvolvimento, cabendo-lhe a tarefa de estimular e potencializar as suas aprendizagens.

Assim, a avaliação na perspectiva de uma nova lógica educacional, diferente da seriada, caminha para uma investigação constante pelo professor de como o aluno está construindo o seu pensamento, quais os processos e imagens que formula, que estratégias são necessárias para que o professor possa mediar adequadamente o processo de ensino-aprendizagem. As diversas manifestações dos alunos são dados a serem interpretados pelo professor, para, se necessário, redirecionar sua atuação.

Nesse sentido, o objetivo maior dessa avaliação, que comunga com o entendimento de um currículo democrático em que os tempos-ciclos da vida é que determinam os tempos escolares, não é conformar conhecimentos, formas de pensamentos, culturas a um determinado padrão, mas sim ampliar as possibilidades de expor e utilizar a diversidade.

Por fim, consideramos que as discussões realizadas neste capítulo inicial são importantes referências teóricas para subsidiar as análises que realizamos nos três contextos políticos abordados: de influência, de produção de textos e da prática, utilizados de acordo com os referenciais teóricos de Ball e colaboradores. *A abordagem do ciclo de políticas* foi

por nós escolhida por possibilitar a análise dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à política de ciclos implementada, o que permite, em nosso entender, oferecer contribuições para a construção de uma nova cultura escolar que considere os tempos e razões de professores e alunos na produção de uma política curricular.

CAPÍTULO 2

STEPHEN BALL E O CICLO DE POLÍTICAS: uma proposta para análise da produção da política de ciclos

Uma coisa é considerar os ‘efeitos’ das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas.

Stephen Ball (2006)

Considera-se, praticamente, senso comum o entendimento de que as políticas educacionais são formuladas e implementadas pelo Estado de forma autoritária, num movimento linear e não dialógico, seguindo a abordagem *top-down*. As escolas se vêem obrigadas a assumir novos “papéis”⁴⁰ de acordo com os interesses do órgão central; assumem novas nomenclaturas, tentando desvendar que novas práticas devem ser incorporadas e, muitas vezes, ficam só nas novas nomenclaturas mesmo. Entende-se que existe um grande distanciamento entre os objetivos das políticas e aquilo que é implementado nas escolas. Além disso, os professores são vistos pelas administrações educacionais como resistentes e pouco colaboradores com as políticas educacionais.

No entanto, pressupomos que a pesquisa não se limita a verdades absolutas ou constatações insuperáveis, apostamos que pode haver algo de novo e que existem outras possibilidades de entendimento. Em busca dessas novas possibilidades de entendimento é que adotamos como coluna vertebral do nosso referencial teórico a *policy cycle approach* ou “abordagem do ciclo de políticas”, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994).

Neste capítulo, iniciamos a discussão a partir do conceito de política educacional, apresentando: o que caracteriza hoje uma política educacional e as formas que ela assume, que são o texto e o discurso. Em seguida, tratamos da abordagem do ciclo de políticas e seus contextos, finalizando com considerações sobre o conceito de *recontextualização do discurso*.

2.1 Profissionalismo, performatividade e gerencialismo

Antes de iniciarmos a discussão sobre a abordagem do ciclo de políticas, que consiste numa teoria para análise da produção de políticas educacionais, torna-se relevante entender o que caracteriza hoje uma política educacional.

⁴⁰ Termo utilizado por Ball (2005) e Arroyo (1999).

Ball (1994) introduz o conceito de profissionalismo e apresenta como atuam as políticas, citando tecnologias que surgem vinculadas a ela, como novas formas de adaptação do capitalismo.

O profissionalismo pode ser entendido como a relação entre o profissional e o seu trabalho, o que implica uma reflexão moral. O profissionalismo acaba quando a reflexão moral e o diálogo não são mais possíveis, ou seja, quando a subjetividade perde espaço para os efeitos das tecnologias de performatividade e gerencialismo, que representam a busca por ordem, produtividade e classificação. De acordo com Ball (2005, p. 545), “as tecnologias de política envolvem a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais”.

Nessa perspectiva, o profissional tem como responsabilidade o seu desempenho, mas não o julgamento se esse desempenho está em consonância com seus valores e crenças. O seu desempenho passa a ser guiado pelo que esperam que ele demonstre e atinja, pelos índices de produtividade que ele será capaz de alcançar.

Ball (2005, p. 543) esclarece que “a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. Os desempenhos dos sujeitos ou organizações passam a servir de parâmetros de produtividade, que representam merecimento e qualidade do sujeito ou organização dentro de uma determinada área de julgamento. Em cada uma das áreas de julgamento ocorrem disputas pelo controle de quais valores serão privilegiados. Assim, a performatividade é um mecanismo de controle que substituiu a intervenção e a prescrição, pelo estabelecimento de objetivos e comparações. Essa tecnologia utiliza mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados.

O gerencialismo significa a inserção no setor público de uma nova forma de poder, consistindo num instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva no setor público.

O gerencialismo destrói os sistemas ético-profissionais que existem nas escolas, inculcando a performatividade nos professores. A performatividade e o gerencialismo são, portanto, duas das principais tecnologias da política de reforma educacional (BALL, 2005).

Segundo Ball (2004), a educação é um assunto de políticas globais e locais e tem sido vista como uma “oportunidade de negócios”, isto é, cada vez mais políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas à competitividade econômica. Conseqüentemente, é cada vez mais comum que o “mundo dos negócios” enfoque a educação como uma área em expansão. E, embora Ball (2004, p. 1113) esteja falando da realidade do Reino Unido e da Comunidade Européia, “[...] globalmente, todo um leque de agências multilaterais, cada qual a seu modo, está trabalhando arduamente para criar outros espaços para a ‘privatização’ e a participação do setor privado na prestação de serviços públicos, incluindo a educação”.

Essas tecnologias mudam não só o que fazemos, mas o que somos. Estão em jogo novos valores, novas culturas e novas identidades. “Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho” (BALL, 2005, p. 546).

As tecnologias fornecem novas maneiras de descrever aquilo que fazemos e restringem nossas possibilidades de ação. A complexidade humana fica restrita a números numa tabela, os profissionais se tornam parte de estatísticas e o trabalho educacional rapidamente se transforma em índices e porcentagens de desempenho.

Os profissionais da educação acabam se inserindo na performatividade, visto que se empenham em cumprir as metas que lhe são impostas, se deixando levar pela necessidade de competição. Os compromissos humanísticos ficam esquecidos, a “eficácia prevalece sobre a ética”. A performatividade “permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer

fazê-lo” (BALL, 2004, p. 1116); e consegue produzir novos perfis de profissionais, mercantilizando o trabalho do setor público.

Essa mudança na consciência e na identidade do professor ocorre em virtude de uma formação baseada na competência, uma formação construída sob exigências e não mais sob objetivos pessoais, culturais e políticos. “Durante o treinamento, o professor é ‘re-construído’ para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas” (BALL, 2005, p. 548). Sob o comando dessas tecnologias, a prática em sala de aula e o perfil do docente são reformulados para atender exigências externas. O professor deixa de ser um educador para ser cada vez mais visto como um técnico em pedagogia e se torna permanentemente inseguro e preocupado se está fazendo mais e melhor que o outro.

A performatividade, apesar de ser amparada por uma carga de racionalidade e objetividade, atinge a subjetividade humana na medida em que pode desencadear uma série de sentimentos como resposta às informações que envolvem o desempenho. A performatividade pode gerar, por exemplo, angústia e culpa, pela necessidade que o professor desenvolve de ser visto como um ‘bom professor’.

[...] a reflexão ética torna-se obsoleta num processo de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do orçamento. Valor (financeiro) substitui valores (morais), salvo quando comprovado que esses valores agregam valor. [...] Ela (a performatividade) encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar (BALL, 2004, p. 1117).

Muitos professores vivem um constante conflito e estado de ansiedade, pois se vêem na condição de ter que substituir alguns de seus valores e experiências da prática, por outros valores e práticas que causem a impressão devida. Desta forma, “autenticidade e performatividade se chocam e se atritam” (BALL, 2005, p. 551). O professor se vê coagido a abandonar sua própria forma de pensar e trabalhar, sua autenticidade no ato de ensinar, em nome de uma suposta eficiência e de um perfil traçados pela performatividade.

Um novo tipo de professor e novos tipos de conhecimentos são ‘invocados’ pela reforma educacional – um professor que consiga maximizar o desempenho, que consiga deixar de lado princípios irrelevantes, ou compromissos sociais fora de moda, para quem a excelência e o aperfeiçoamento sejam a força motriz de sua prática (BALL, 2005, p. 554).

As práticas passaram a ser julgadas pelo critério da contribuição que trazem para o desempenho organizacional, em geral apresentado em resultados mensuráveis. As crenças não importam mais, é a produção que conta. Professores que estão à procura de conhecimentos acerca de si mesmos e de sua prática, são vistos como quem perde tempo em busca de conhecimentos inadequados e desqualificados.

Embora muitos professores sejam ativos e participantes, as suas reações e interpretações passam a ser fortemente influenciadas por aspectos da performatividade. Os professores sofrem pressões, formalizadas por meio de avaliações e dados estatísticos, para que abandonem seus ideais e hajam na lógica da performatividade. As interações e relações são redesenhadas, as relações sociais autênticas são substituídas por relações performativas, em que as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade. Seu valor como pessoa é subtraído, o que importa é o que ela pode oferecer para tornar o sistema mais eficiente.

Assim, passam a coexistir dois tipos de profissionais: o “profissional reformado ou pós-profissional”, que age segundo padrões de desempenho, concorrência e comparação para responder às exigências externas; e o “profissional autêntico”, que age muitas vezes na incerteza e aprende com as conseqüências. Agir de acordo com autenticidade não se trata de manter o discurso que estava, mas sim de fazer um discurso diferente (BALL, 2005). Desta forma, o “profissional autêntico” é aquele que faz uso de sua autonomia profissional, construindo o discurso que considera coerente com seu contexto, e não fazendo uso de um discurso já moldado e pré-definido.

Por fim, cabe indagar: será que a política de ciclos do município de Niterói expressa performatividade e gerencialismo? Como ficou o profissionalismo no contexto da prática a partir da implementação dessa política?

2.2 Uma importante distinção/inter-relação: política como texto e política como discurso

Ball (1994) introduz o entendimento de que as políticas podem assumir duas formas: o texto e o discurso. No entanto, este autor enfatiza que as políticas não absorvem uma ou outra forma, mas as duas formas estão implícitas e são correlatas.

De acordo com Ball (1994), tanto o texto da política, quanto seus autores e leitores possuem histórias que interferem nas representações de tal política. Nessa perspectiva, é importante que os contextos de produção dos textos políticos sejam considerados e analisados e que os leitores não sejam vistos como meros receptores passivos, mas como sujeitos críticos que, de acordo com suas idéias e vivências, dão diferentes interpretações ao texto político. Os textos políticos são resultantes do embate de influências e interesses, além de algumas negociações também, tendo como produto final a priorização de certas vozes e a legitimação de determinadas interpretações.

Bowe e Ball (1992) fazem a distinção entre dois tipos de textos: *writerly* ('escrevível') e *readerly* (prescritivo)⁴¹. Esses autores utilizaram a palavra *writerly* para expressar que se trata de uma forma de texto que pode ser reescrito, que convida o leitor a ser escritor, co-autor. Já a palavra *readerly* expressa uma forma de texto que está limitado a ser lido, o leitor é apenas leitor e nada mais que isso. Segundo Mainardes (2007, p. 38), "um texto *readerly* limita o envolvimento do leitor enquanto que um texto *writerly* convida o leitor a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto".

Assim, um texto *readerly* tende a produzir um leitor passivo, que incorpora a leitura sem analisá-la, questioná-la ou situá-la em seu contexto, em sua história. Esse tipo de texto

⁴¹ A tradução 'escrevível' e 'prescritivo' foi dada pelo autor Mainardes (2007), que tentou uma aproximação ao significado de cada palavra. Cabe aqui uma explicação gramatical para aprofundar a tradução destes termos. *Writerly* vem da palavra *writer*, que significa escritor e *readerly* vem de *reader*, que significa leitor. Foram incorporadas a essas palavras o sufixo *ly*, que as transformou em advérbio. Em português o sufixo *ly* seria o sufixo mente, originário da palavra arcaica mente que significava maneira, forma, modo.

apresenta um significado claro e definido, não havendo oportunidade para uma interpretação criativa pelo leitor. “Readerly texts [...] presuppose and depend upon presumptions of innocence, upon the belief that the reader will have little to offer by way of an alternative”⁴² (BOWE, BALL, 1992, p. 11). Por outro lado, um texto *writerly* incorpora o leitor como co-autor, como sujeito histórico que interfere na interpretação do texto e o reescreve. Segundo Bowe e Ball (1992, p. 11) os textos *writerly* “self-consciously invite the reader to ‘join-in’, to co-operate and co-author”⁴³.

É importante salientar que textos *writerly* e *readerly* podem aparecer de diferentes formas e até ao mesmo tempo, pois há textos que combinam os dois estilos.

What it is also vital to recognize then is that these readerly and writerly texts are the products of a policy process, a process that we have already indicated emerges from and continually interacts with a variety of interrelated contexts. Consequently texts have clear relationships with the particular contexts in which they are used⁴⁴ (BOWE, BALL, 1992, p. 12).

Quanto à política como discurso, para abordá-la Ball (1994) faz uso da concepção de discurso construída por Foucault (1974)⁴⁵. De acordo com este autor, o discurso não pode ser reduzido à linguagem, o discurso é mais que isso. Nós somos produzidos discursivamente, somos aquilo que dizemos e fazemos. Nós somos as subjetividades, as vozes, os conhecimentos, as relações de poder que constroem um discurso. “Discourses are about what can be said, and thought, but also about who can speak, when, where and with what authority” (BALL, 1994, p. 21)⁴⁶.

Ball (1994) explica que é necessário reconhecermos que existem discursos dominantes, considerados “regimes de verdade”, pois discurso envolve poder. O discurso

⁴² “Textos *readerly* [...] pressupõem e dependem de presunções de inocência, com a convicção de que o leitor terá pouco a oferecer por meio de uma alternativa” (tradução nossa).

⁴³ “auto-conscientemente convida o leitor a participar, a co-operar e ser co-autor” (tradução nossa).

⁴⁴ “O que é igualmente vital reconhecer em seguida é que estes textos *readerly* e *writerly* são os produtos de um processo político, um processo que nós já indicamos emerge e continuamente interage com uma variedade de contextos interligados. Conseqüentemente textos têm claras relações com os contextos particulares em que são utilizados” (tradução nossa).

⁴⁵ *Apud* Ball (1994).

⁴⁶ “Discursos são sobre o que se pode dizer, e pensar, mas também são sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade” (tradução nossa).

limita as possibilidades que temos de pensar de forma contrária e, por conseqüência, limita a nossa resposta à mudança e nos leva a interpretar mal o que é política. A política como discurso pode privilegiar algumas vozes, não importando o que outras pessoas dizem ou pensam, apenas algumas vozes passam a ser ouvidas como significativas. Nesses termos Ball (1994, p. 22) afirma que “we are spoken by policies, we take up the positions constructed for us within policies”⁴⁷.

Desta forma, destacamos que política como texto e política como discurso são conceituações que se complementam. Essas duas formas de expressão da política compõem processos complexos, visto que não se limitam a uma representação estática, mas envolvem poder, interesses e história. Suas potencialidades consistem na amplitude de uma produção de sentidos que são incorporados à política em formação.

2.3 A abordagem do ciclo de políticas

Tendo em vista a análise da política curricular de ciclos do sistema municipal de ensino de Niterói, desde os aspectos iniciais de reformulação até sua implementação na escola, à luz dos objetivos já citados, optamos pelo viés teórico da *abordagem do ciclo de políticas*, formulada por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994). Vale destacar que a reflexão sobre tal abordagem é relevante na conjuntura brasileira, pois, segundo Azevedo e Aguiar (1999, p. 43)⁴⁸, o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é “relativamente novo, ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes”.

A abordagem do ciclo de políticas trabalha com a complexidade dos contextos políticos, interligando as instâncias global e local, isto é, relacionando o que acontece no

⁴⁷ “Nós falamos por políticas, nós ocupamos as posições construídas por nós dentro das políticas” (tradução nossa).

⁴⁸ *Apud* Mainardes (2007, p. 24).

macrocontexto com o microcontexto e vice-versa, estudando as influências mútuas e as mudanças que um implementa sobre o outro, com ênfase para a potencialidade dos microcontextos. Tal abordagem

destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2007, p. 27).

Assim, essa abordagem não trabalha com as dicotomias macro e micro, global e local, mas sim com esses dois contextos de ação interligados, imbricados, potencializando, inclusive, as possibilidades de intervenção e mudança no contexto global a partir do contexto local.

Previamente à teorização do ciclo de políticas, Bowe e Ball (1992) chegaram a formular uma outra proposição para análise das políticas educacionais. Tal proposição previa três facetas políticas: a política proposta (*intended policy*), a política de fato (*actual policy*) e a política em uso (*policy-in-use*). A política proposta seria a política oficial, que contém as intenções dos grupos que disputam espaço e poder, envolvendo não apenas os governos, mas também as escolas. A política de fato seria a concretização da política em textos escritos, legislações e documentos normativos, enfim, todo material escrito que serve de suporte para que uma política seja posta em prática. E a terceira faceta constituía a política em uso, isto é, a política no âmbito da prática, onde são identificados discursos e práticas decorrentes da implementação da política (MAINARDES, 2007).

No entanto, Bowe e Ball (1992) descartaram esta teorização, porque passaram a entendê-la como uma estrutura que era demasiado fechada, rígida e restrita e que não dava conta da dinamicidade das políticas educacionais.

We have broken away from this formulation because the language introduced a rigidity we did not want to imply, e.g. there are many competing intentions that struggle for influence, not only one 'intention' and 'actual' seemed to us to signal a frozen text, quite the opposite to how we

wanted to characterize this aspect of the policy process (BOWE, BALL, 1992, p. 19)⁴⁹.

A partir dessa constatação, estes autores apresentam a formulação do ciclo de políticas, agora caracterizado como um ciclo contínuo que se ampara em três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2007, p. 28). Desta forma, embora cada contexto possua suas características e especificidades, eles se relacionam e dialogam, compondo um ciclo, num movimento dinâmico e intenso de reflexões, produções e ações. Apresentamos a seguir cada contexto.

De acordo com Bowe e Ball (1992), o contexto de influência (*context of influence*) é aquele em que os discursos políticos são construídos e os conceitos adquirem legitimidade, formando um discurso de base para a política, o que ocorre a partir do embate de interesses entre grupos diversos. O discurso em formação algumas vezes consegue amparos e outras, têm suas bases fragilizadas por discursos mais amplos, que também exercem influência, principalmente, através dos meios de comunicação. Portanto, esse contexto está relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas.

O objetivo desta pesquisa relacionado ao contexto de influência consiste em identificar influências e tendências nas quais a FME se baseou para a reformulação da política curricular de ciclos da rede municipal de educação de Niterói.

Diferentemente do contexto de influência, o contexto da produção de texto (*context of policy text production*) normalmente está articulado com a linguagem do interesse público

⁴⁹ “Nós tivemos que romper com essa formulação porque a linguagem introduziu uma rigidez que nós não desejamos empregar, por exemplo, há muitas intenções competindo que lutam para influenciar, não apenas, uma ‘intenção’ e um ‘real’ que pareceram para nós sinalizar um texto congelado, completamente o oposto de como nós queríamos caracterizar este aspecto do processo político” (tradução nossa).

mais geral. Os textos políticos são a concretização de uma política e surgem como resultado de disputas e acordos, visto que os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Tais representações ganham forma em textos legais oficiais e documentos políticos, comentários sobre textos oficiais, pronunciamentos oficiais, dentre outros. Há de se esclarecer que esses textos nem sempre são providos de uma lógica, eles também podem ser conflitantes (BOWE, BALL, 1992). Aproxima-se deste contexto, o objetivo de esclarecer como está se dando o movimento de reformulação do texto da nova Proposta Pedagógica da rede de escolas municipais de Niterói.

Contudo, é no contexto da prática (*context of practice*) que os sentidos atribuídos aos textos políticos têm conseqüências reais, que levam a interpretações e recriações, podendo introduzir mudanças e transformações relevantes na política original. Segundo Bowe e Ball (1992, p. 21)

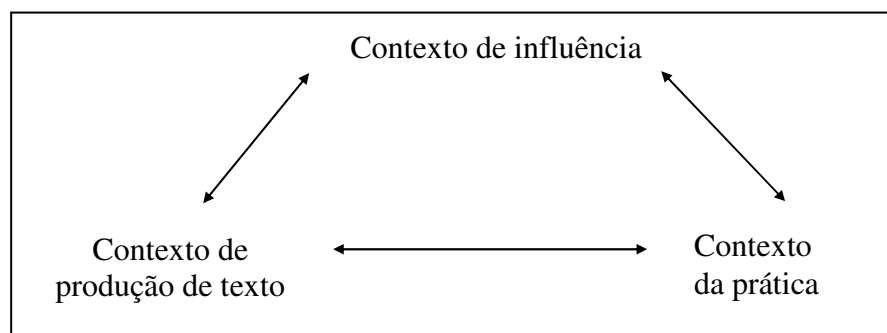
policies then are textual interventions but they also carry with them material constraints and possibilities. The responses to these texts have 'real' consequences. These consequences are experienced within the third main context, the context of practice, the arena of practice to which policy refers, to which it is addresses⁵⁰.

Entendemos que o contexto da prática merece especial atenção, pois é para ele que as políticas são endereçadas, sendo reinterpretadas e recriadas. Assim, relacionamos com este contexto os objetivos de: identificar evidências de como professores, equipe de articulação pedagógica e equipe diretiva de uma determinada escola da rede se apropriam da Proposta Pedagógica; investigar evidências de dificuldades, resistências e/ou rupturas; e compreender como os profissionais da educação que trabalham nessa escola vêm a sua inserção nessa política.

⁵⁰ “Políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm conseqüências reais. Estas conseqüências são vivenciadas dentro do terceiro contexto principal, o contexto da prática, a arena da prática a qual a política se encaminha, que é endereçada” (tradução nossa).

Bowe e Ball (1992) ressaltam que os profissionais que atuam no contexto da prática não são leitores ingênuos, as políticas são interpretadas de acordo com as diversas experiências, valores e interesses. Partes dos textos políticos podem ser ignoradas, rejeitadas ou mal entendidas. Além disso, interpretação é uma questão de disputa, isto é, uma vez que cada interpretação se relaciona com determinado interesse, e são diversos os interesses em disputa, haverá sempre diferentes interpretações. Embora seja comum que predomine uma interpretação, esta será contestada por interpretações minoritárias.

Figura 1- Contextos do processo de formulação de políticas⁵¹ (BOWE e BALL, 1992, p. 20).



Por meio da abordagem do *ciclo de políticas* podemos focalizar a análise da política sob a ótica da formação do discurso da política e da interpretação que os profissionais atuantes fazem para relacionar os textos da política à prática. Existem diversos níveis de produção de discursos e, em cada um deles, uma rede própria de poderes e significados. “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Em conformidade com o pensamento de Ball (1994), acreditamos que “as políticas são sempre um processo de vir a ser”, pois são inúmeras as possibilidades de leituras realizadas de uma mesma política, movendo um constante processo de reinterpretção. “As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de

⁵¹ Contexts of policy making.

planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (LOPES, 2004, p. 111). Os autores das políticas não têm como controlar todos os sentidos que lhes serão atribuídos e, por outro lado, a atribuição de diferentes sentidos é essencial para a manutenção de um movimento dialógico, cuja objetivação se dará na implementação coerente com cada realidade escolar, valorizando o currículo como espaço de pluralidade de saberes, de valores e de racionalidades.

No caso da política curricular de ciclos, é possível constatar que tem ocorrido um processo de releitura e ressignificação à medida que essa política tem adquirido diferentes formas nos diversos estados brasileiros e em diversas redes municipais. Existem também diferentes releituras locais, no contexto da prática, pelos diversos sujeitos imbricados no processo educacional. Logicamente, essa releitura acaba sendo inevitável, acontece de forma até natural, pois as formas de trabalhar são diferenciadas, existem valores e saberes que cada profissional prioriza, direcionando sua prática por interpretações diferentes da política. No entanto, faz-se necessária a tomada de consciência desse poder de intervenção, dessa possibilidade de recriar a política no contexto da prática, para que ações políticas venham propor que as diferentes interpretações possam ser incorporadas ao processo macro, redesenhando a idéia original com novas significações.

Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos: o contexto de efeitos e o contexto da estratégia política. Vale esclarecer que nessa pesquisa nos limitaremos à análise dos três primeiros contextos do ciclo de políticas, mas ressaltamos que seria muito interessante a ampliação deste estudo em pesquisas futuras⁵².

⁵² Nos limitamos aos contextos de influência, de produção de texto e da prática por dois motivos. Primeiro, embora os contextos não obedeçam a uma temporalidade e estejam inter-relacionados, a reformulação da política curricular de ciclos do município de Niterói é muito recente. Teremos mais dados para a análise dos contextos de efeitos e de estratégia política se aguardarmos o amadurecimento da nova Proposta. E, segundo, em se tratando de uma pesquisa de mestrado, o tempo disponível seria muito reduzido para a análise de mais dois contextos, mas nada impede que uma futura pesquisa de doutorado abarque os contextos finais, completando essa investigação.

O contexto de efeitos (*context of outcomes*), também pode ser traduzido como contexto de resultados, no entanto, assim como Mainardes (2007, p. 31), entendemos que “a idéia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada”. Embora os termos tenham significados semelhantes, o termo *resultado* se enquadra na idéia de uma política para ser implementada e não interpretada. A palavra ‘resultado’ aparece colada ao entendimento de uma política prescritiva, com ações e conseqüências previstas. Entendemos que o termo ‘efeito’ é mais apropriado, por transmitir melhor a idéia de continuidade das conseqüências de uma política, diferente da palavra ‘resultado’, que transmite a idéia de algo que está pronto e acabado.

O contexto de efeitos tem como foco questões que envolvem justiça, igualdade e liberdade individual. Nele são analisados os impactos das políticas e interações com desigualdades existentes. Os efeitos podem ser classificados em gerais e específicos e, para tanto, a análise de uma política considera as suas várias dimensões, suas implicações e a relação da política com o conjunto de políticas, numa visão mais ampla.

Além disso, também pode-se classificar os efeitos de uma política em efeitos de primeira ordem e efeitos de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem são mais evidentes e consistem em mudanças na prática ou na estrutura. Já os efeitos de segunda ordem constituem os impactos dessas mudanças para a igualdade e a justiça social (BALL, 1994; MAINARDES, 2007).

Por último, o contexto da estratégia política (*context of political strategy*) abarca a identificação de um conjunto de atividades políticas e sociais que seriam necessárias para lidar com as desigualdades da política investigada, tenham sido elas criadas ou reproduzidas. “This is an essential component of what Harvey (1990) calls critical social research or the

work of those Foucault calls ‘ specific intellectuals’, which is produced for strategic use in particular social situations and struggles”⁵³ (BALL, 1994, p. 27)

Desta forma, a rigidez e linearidade de outras teorias que servem de base para a análise de políticas educacionais são superadas pela complexidade que envolve o ciclo de políticas, baseado numa perspectiva dialética. Segundo Mainardes (2007, p. 32) “a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”. A abordagem do ciclo de políticas pode ser considerada uma teoria de perspectiva inovadora, visto que trabalha com a complexidade das políticas e suas diversas arenas, de forma favorável à sua compreensão, ampliando as possibilidades de entendimento.

Entendemos que o ciclo de políticas foi uma escolha adequada de referencial teórico para esta pesquisa, em virtude de ser uma teoria que abarca as diversas fases de uma política educacional, não as entendendo como etapas distintas, mas como fases interligadas e que se articulam. Além disso, o ciclo de políticas trabalha com os macro e microcontextos, o que permite a compreensão da complexidade da política em questão. Por último, e talvez o aspecto mais importante, é que o ciclo de políticas rompe com a antiga visão de passividade do profissional que atua no contexto da prática, reconhecendo que ele também interpreta, reinterpreta e recria políticas educacionais. A abordagem do ciclo de políticas reconhece e reforça a compreensão de que o profissional do contexto da prática possui autoria sobre as políticas educacionais. Particularmente em relação à política curricular de ciclos, a abordagem do ciclo de políticas permite a compreensão da dinâmica curricular em mudança, na qual os diferentes atores sociais envolvidos são considerados sujeitos autores de suas práticas e não meros executores de instruções impostas por políticas que não compreendem.

⁵³ “Esse é um componente essencial do que Harvey (1990) chama pesquisa social crítica ou do trabalho daqueles que Foucault chama de ‘intelectuais específicos’, que é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas” (tradução nossa).

A reinterpretação das políticas curriculares pelos educadores se torna um movimento que potencializa seu poder de intervenção e participação ativa na política em questão. Lopes (2004, p. 116) compartilha desse entendimento quando afirma que “no que concerne às relações com a prática, julgo ser importante superar a concepção prescritiva das políticas curriculares, que tenta limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula”. Portanto, o ciclo de políticas aponta para a necessidade de desconstrução de determinados marcos globais e locais, visando um movimento de *recontextualização*.

Ball (1998b) utiliza o conceito de recontextualização, formulado por Basil Bernstein (1996, 1998), para analisar as políticas educacionais. Segundo Ball (1998b), o processo de elaboração de políticas em geral é um processo de bricolagem⁵⁴, isto é, as políticas não são elaboradas a partir de algo completamente novo, mas são construídas a partir de experiências globais e locais, combinando tendências, influências e experiências, reunindo teorias, pesquisas e modismos para a formulação de algo novo e ainda não experimentado. As políticas são resultantes de uma mistura de lógicas globais e locais, podendo ser traduzidas como uma rede de influências de complexa inter-relação.

A maior parte das políticas são constituídas de montagens apressadas, de ensaios de tentativa e erro, que são retrabalhadas, remexidas, temperadas e modificadas através de complexos processos de influência, de produção de textos de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática⁵⁵ (BALL, 1998b, p. 132).

Todo esse movimento descrito por Ball constitui o processo de recontextualização. Faz parte desse processo a transferência de políticas globais entre os diferentes países, a transferência de políticas do poder central de um país para os governos estaduais e municipais

⁵⁴ Bricolagem vem do francês *bricolage*. Aqui, o termo está sendo utilizado com uma conotação dada pela antropologia, significando a união de vários elementos para formação de um único e individualizado.

⁵⁵ No capítulo quatro desta dissertação, que trata dos dados colhidos na FME, analisaremos essa colocação de Ball.

e destes para o contexto da prática (LOPES, 2004). Portanto, as disputas de influência ocorrem em variados níveis: mundial, nacional, local e institucional.

A recontextualização ocorre sempre que um discurso é transposto do local onde foi produzido para outro local, no qual passa a ser recriado na relação com outros discursos. “Toda vez que um discurso muda de lugar, existe um espaço para que a ideologia atue” (BERNSTEIN, 1996, p. 24)⁵⁶. Assim, o movimento de recontextualização pressupõe dois princípios: o da deslocação, que indica a existência de uma apropriação seletiva do discurso de acordo com os interesses que estejam sendo privilegiados localmente; e o da relocação, isto é, o discurso é submetido a transformações ideológicas por causa dos conflitos que se estabelecem entre os diferentes interesses. Quando o ciclo de políticas aponta para a necessidade de recontextualização de marcos globais e locais, ele reconhece a existência de um espaço de negociação entre as diferentes ideologias, valores e interesses.

A recontextualização evidencia o quanto é importante considerar os variados contextos em que uma política se forma, pois, segundo Ball (1994), uma teoria de política educacional não deve se limitar ao controle da perspectiva do Estado.

Desta forma, podemos afirmar que política é um conjunto de tecnologias⁵⁷ e práticas que são realizadas em configurações locais, é tanto texto quanto ações, palavras e atitudes, enfim, discursos que se moldam e depois são recontextualizados. Considerando a dinamicidade das políticas escolhemos como objetos de pesquisa a FME e uma escola da rede. A FME foi abordada como contexto de influência e de produção de textos; já a escola foi abordada como contexto da prática, no qual o movimento de interpretação desta política e o processo de recontextualização foram objeto de análise.

⁵⁶ *Apud* Ball (1998b, p. 133).

⁵⁷ Quando falamos em tecnologias já incluímos a performatividade e o gerencialismo.

CAPÍTULO 3

TECENDO CAMINHOS...

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital.

Paulo Freire (2002)

Com base no referencial teórico do *ciclo de políticas* de Bowe e Ball (1992), nos voltamos para a análise da produção da política curricular de ciclos do sistema municipal de ensino de Niterói, o que implicou considerar os contextos de influência, de produção de textos e da prática. Essa pesquisa procurou articular as instâncias macro e micro, considerando aspectos de sua produção e implementação, dando voz aos diferentes sujeitos que nela atuam.

Portanto, analisamos os contextos de influência e de produção de textos ao produzirmos dados referentes ao órgão central e identificarmos relações com contextos nacionais, a partir da realização de entrevistas com seis representantes da FME e da análise documental da Proposta Pedagógica *Escola de Cidadania*. Mas, também focalizamos o contexto da prática, buscando retratar a realidade de determinada escola de forma completa e profunda — pela triangulação de técnicas e dados de observações, do questionário e do grupo focal —, apreendendo interpretações dos docentes e recontextualizações na prática.

Neste capítulo, discutimos aspectos metodológicos dessa pesquisa e expomos toda a trajetória empírica traçada explicando: o porquê da escolha pela E. M. Lúcia Maria Silveira Rocha e apontado aspectos que distinguem a mesma; apresentando o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como as técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados; e abordando a teoria da *análise de conteúdo*, que subsidiará nossas análises, tendo como base o autor Laurence Bardin.

3.1 Por quê Lúcia Maria Silveira Rocha⁵⁸?

A partir do momento que decidimos realizar um estudo sobre ciclos no município de Niterói⁵⁹, como é de praxe em toda pesquisa, tivemos que fazer opções por caminhos, o

⁵⁸ Optamos por divulgar o nome real da escola por compreendermos que estamos trabalhando com uma instituição, além do fato da FME e a própria escola terem fornecido autorização para realização da pesquisa na mesma, como consta no anexo IV. Já quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, todos tiveram suas identidades preservadas.

⁵⁹ Em *Palavras iniciais...* explicitamos o que nos levou a desenvolver a pesquisa no município de Niterói.

chamado ‘recorte’. Assim, para contemplar os objetivos que se aproximam dos contextos de influência e de produção de textos, entendemos que seria adequada a pesquisa no âmbito da FME, pela necessidade de contato com os sujeitos envolvidos diretamente na organização do processo de reestruturação da política de ciclos do município de Niterói. Já para atender aos objetivos mais relacionados ao contexto da prática, compreendemos que o outro momento da pesquisa seria desenvolvido no cotidiano escolar, para que fosse possível viabilizar a produção de dados neste contexto. Caberia decidir quantas escolas e qual(is) escola(s).

Optamos, então, pela realização da pesquisa com apenas uma escola, para que fosse possível compreender e apreender a realidade dessa escola de forma detalhada⁶⁰. Para a escolha de uma escola foram realizadas observações de dois seminários que ocorreram no ano de 2006 — o primeiro em 12 de julho e segundo em 10 de dezembro.

No primeiro seminário⁶¹, todas as escolas detiveram-se ao relato das experiências de reagrupamento e evidenciaram semelhanças, a exemplo do entendimento de reagrupamento como a realização de oficinas simultâneas, com critérios e objetivos pouco definidos. A única escola que se destacou por apresentar aspectos distintos foi a E. M. Lúcia Maria Silveira Rocha. Essa escola apresentou um relato consistente e se mostrou consciente de que a Proposta englobava aspectos que iam para além do reagrupamento, embora este também tenha sido um viés privilegiado no novo trabalho que está sendo desenvolvido lá. No entanto, diferentemente das demais apresentações, o relato das experiências de reagrupamento da E. M. Lúcia Maria deixou nítido que o ponto de partida são os objetivos e critérios definidos pela equipe escolar e que essa dinâmica de reorganização do fazer pedagógico tinha como eixo articulador projetos em desenvolvimento.

⁶⁰ É importante destacar que o estudo dessa escola implica considerar suas articulações com os contextos de produção de textos e de influência (Bowe e Ball, 1992).

⁶¹ O primeiro seminário, intitulado “Ciclos: experiências da rede municipal de Niterói”, ocorreu durante os períodos da manhã e da tarde e, das quatorze escolas que aderiram à Proposta, participaram oito, dentre elas a E. M. Lúcia Maria Silveira Rocha.

No segundo seminário⁶², entre as quatro escolas participantes, assim como a E. M. Lúcia Maria, a escola cujos professores apresentaram uma fala mais consistente e mais coerente com uma proposta de educação que procura mudar a lógica de organização escolar foi a E. M. Diógenes R. de Mendonça.

Portanto, foram selecionadas duas escolas de acordo com o seguinte critério: escolher a escola que demonstrasse uma concepção de educação de maior aproximação com o conceito de política curricular de ciclos com que trabalhamos⁶³ e que apresentasse caminhos alternativos à seriação que realmente fossem uma tentativa de subverter a lógica seriada e não somente um desvio.

O desafio seguinte era encontrar outro critério que auxiliasse na escolha de apenas uma dessas duas escolas. O critério adotado, nesse caso, foi a escolha pela escola que, na apresentação dos seminários, contou com menos interferências da FME. O primeiro seminário garantiu a liberdade de apresentação às escolas, sem roteiro ou formatação única. Já o segundo seminário, não expressou tanto a singularidade das escolas, mas sim aquilo que o órgão central queria ouvir dessas escolas. As apresentações foram padronizadas, formatadas num molde, havendo um tempo igual para todas, uma forma de apresentação também igual para todas (apresentação através de *power point*, utilizando *data show*) e tópicos em comum a serem abordados por todas, sendo eles: a contextualização da escola, o relato da experiência com a proposta e o exemplo de uma atividade.

Sendo assim, optamos por desenvolver a pesquisa na E. M. Lúcia Maria, que se apresentou no primeiro seminário. Essa escola demonstrou uma percepção sobre política curricular de ciclos mais próxima daquela que consideramos consistente e sua dinâmica de

⁶² O segundo seminário, intitulado “Ciclos: refletindo sobre novas experiências”, aconteceu somente no período da tarde, tendo como participantes quatro escolas, sendo que três não haviam se apresentado no primeiro seminário.

⁶³ O conceito de política curricular de ciclos foi abordado no capítulo um.

apresentação no seminário contou com menos interferências da FME, tendo sido realizadas argumentações com maior liberdade de expressão.

Posteriormente, verificamos através dos relatos dos profissionais da FME, que essa escola é considerada a que melhor assimilou a Proposta. Esse fato acrescentou um elemento importante para a definição da escolha e nos possibilitou questionar: Como os professores dessa escola interpretam o texto da política de ciclos da FME? Como é produzida tal política nessa escola?

3.2 Características da E. M. Lúcia Maria Silveira Rocha

A E. M. Lúcia Maria fica situada no bairro de Jurujuba em Niterói, que está a leste da entrada da Baía de Guanabara. Jurujuba⁶⁴ é uma península cercada pelas águas oceânicas e da própria baía, limitando-se por terra com o bairro de Charitas. Na área há o predomínio de morros e a parte plana é pouco significativa, com exceção da área conhecida como Várzea. Em algumas partes ainda existe considerável cobertura vegetal.

Jurujuba possui uma topografia e uma localização privilegiadas, que explicam o estabelecimento de uma colônia de pescadores e a criação de um sistema de defesa⁶⁵ para proteger a entrada da Baía de Guanabara das invasões que ocorreram a partir do séc. XVI.

A expansão da ocupação urbana levou à favelização em Jurujuba nas últimas décadas. Do total de moradias, 49,37% são casas típicas de favelas, ou seja, de aglomerado subnormal. A comunidade de Jurujuba vive das atividades pesqueiras, bares e restaurantes. No entanto, há crescente declínio das atividades pesqueiras, provocado pela redução da quantidade e qualidade de peixes na Baía de Guanabara e pela falta de incentivos governamentais.

⁶⁴ As informações sobre o bairro foram retiradas do site <<http://www.nitvista.com>>.

⁶⁵ Esse sistema de defesa era composto pela Fortaleza de Santa Cruz e pelos Fortes Rio Branco, Imbuí e São Luís. Merece destaque a Fortaleza de Santa Cruz, que foi tombada pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e que hoje constitui local de visitação pública, sendo importante pólo turístico da cidade.

A composição familiar do bairro mostra-se tradicional, com 78% dos homens na chefia de domicílio. Quanto à taxa de alfabetização pode-se afirmar que é baixa em relação aos outros bairros de Niterói, ocupando a 38ª posição no conjunto do município.

A E. M. Lúcia Maria fica de frente para a orla de Jurujuba e em boa parte do seu entorno há a presença de vegetação, visto que aquela é uma região de preservação, protegida pela marinha. A área é fresca, cercada de árvores e pássaros, sendo possível até presenciar micos passeando pelo muro lateral da escola. O cenário é de um local bonito e agradável.

A E. M. Lúcia Maria tem arquitetura contemporânea⁶⁶, tendo sido inaugurada em 15 de agosto de 2005 e recebeu este nome para homenagear uma antiga professora da rede que faleceu em 2004⁶⁷. Logo que adentramos essa escola, nos deparamos com essa casa antiga e, em seguida, avistamos um portão que limita o espaço da escola nova, onde há um pátio amplo e iluminado, com uma área destinada ao parquinho da educação infantil. A construção é plana, sendo composta por uma sala onde ficam reunidas a secretaria, a direção e a equipe de articulação pedagógica; sala de professores; sala de vídeo; sala acústica, onde funciona a rádio da escola; três banheiros masculinos e femininos separados; sala de leitura; sala de recursos; informática; sete salas de aula que cabem, no máximo, vinte crianças; brinquedoteca; refeitório e cozinha.

Na sala acústica, a escola implementou uma rádio com auxílio da ONG Bem TV. A ONG ainda forneceu duas capacitações para as professoras: uma explicando como manusear o equipamento; e outra sobre os aspectos da comunicação, as características pontuais de uma rádio e as possibilidades de uso da rádio dentro desta escola.

Em relação ao espaço físico, nos intrigou o fato de uma escola de construção recente já ter que passar por obras. Foi esclarecido que a escola possui infiltrações e, por isso, estão

⁶⁶ No anexo II, constam algumas fotos da escola e da orla de Jurujuba.

⁶⁷ Inicialmente, esta escola funcionava numa pequena casa de construção antiga atendendo somente a três turmas e era considerada anexo da E. M. Maria Ângela Moreira Pinto, que fica num bairro vizinho, chamado São Francisco. A escola nova fica no terreno atrás dessa casa, onde hoje funciona a biblioteca Lídice Fróes, o telecentro e o almoxarifado.

colocando meia-parede de azulejo. Além disso, existem outros problemas na estrutura, pois após uma forte chuva, ocorrida em 24 de novembro de 2007, período em que estávamos fazendo as observações, a escola ficou alagada.

Essa escola oferece a educação infantil e o primeiro segmento do ensino fundamental, primeiro e segundo ciclos, funcionando nos turnos da manhã e da tarde. Grande parte das professoras que lecionam no turno da manhã realizam dupla regência no turno da tarde. A equipe é composta por funcionários administrativos, merendeiras, secretária, docentes, dirigente de turno, supervisora educacional, diretora adjunta e diretora geral.

Em resumo, a escola possui como aliados a localização e o espaço físico, visto que o lugar onde se situa é muito agradável, os espaços são bem distribuídos e as salas são pequenas, o que contribui para que os grupos de alunos sejam menores do que os que, em geral, costumamos ver nas escolas.

3.3 Apresentando os sujeitos envolvidos na pesquisa

Antes mesmo de apresentarmos as técnicas, os instrumentos de produção de dados e o método de análise dos dados utilizados nessa pesquisa, torna-se necessário apresentar o perfil dos sujeitos⁶⁸ nela envolvidos, sendo eles: seis representantes da FME, docentes, equipe de articulação pedagógica e equipe diretiva da E. M. Lúcia Maria.

Apresentamos abaixo o perfil⁶⁹ dos representantes da FME que participaram da pesquisa e esclarecemos que os critérios adotados para a seleção desses entrevistados foram:

- a) gestores ocupantes de cargos que exigissem proximidade no acompanhamento da E. M.

Lúcia Maria ou de seus profissionais;

⁶⁸ Visando preservar as identidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa, não mencionaremos seus nomes.

⁶⁹ No anexo VII apresentamos o perfil dos entrevistados, apontando informações sobre a formação e experiências de cada um.

- b) gestores que estivessem à frente do processo de reformulação da política curricular de ciclos.

Assim, quanto ao primeiro critério, escolhemos uma representante da equipe de referência da Lúcia Maria, uma ex-representante também da equipe de referência da Lúcia Maria, a coordenadora de primeiro e de segundo ciclos do ensino fundamental e coordenadora da equipe de articulação pedagógica. Já quanto ao segundo critério, escolhemos o superintendente de desenvolvimento de ensino e o secretário de educação e presidente da FME.

Podemos apontar algumas características em comum no perfil desses sujeitos. Todos possuem formação em nível superior, sendo que três possuem pós-graduação *stricto sensu* e dois pós-graduação *lato sensu*. Apesar de três deles terem a formação em nível de graduação numa área que não esteja ligada diretamente à educação, dois fizeram o curso normal no ensino médio e os três possuem pós-graduação na área de educação.

Quanto à experiência profissional, todos possuem significativa experiência no magistério, não menos que nove anos. Com exceção do secretário de educação, que é professor adjunto da UFF, todos os outros entrevistados são concursados na rede municipal de Niterói: três como professor e dois como pedagogo. Todos acompanharam a reformulação da política de ciclos e estão trabalhando na FME a, no mínimo, dois anos e meio — levando em consideração que as entrevistas foram realizadas em julho de 2007.

Já quanto aos sujeitos da escola participantes da pesquisa, apresentaremos dados produzidos por meio do questionário⁷⁰ sobre a formação e atuação dessas profissionais.

Das 18 profissionais que preencheram o questionário, todas são do sexo feminino, sete possuem entre 20 e 30 anos, seis entre 30 e 40 anos, quatro mais que 40 anos e uma não respondeu.

⁷⁰ No dia da aplicação dos questionários, 07 de novembro de 2007, havia 20 professores presentes, mas preencheram o questionário 18 professores.

Sobre a atuação dessas profissionais apresentamos alguns dados no quadro abaixo.

<i>Cargo</i>		<i>Nº de Profissionais</i>	<i>Nível de atuação</i>	<i>Tempo de atuação no cargo</i>	<i>Tempo de atuação na escola</i>	<i>Outro cargo de atuação nesta escola</i>
		Direção	1	Todos	2 anos	3 anos
EAP	2	Todos	até 2 anos	até 3 anos	Uma delas atuou como professora de E. I em 2005	
Magistério	2	Ed. Infantil	até 20 anos	2 anos	-	
	2	Ed. Infantil + articulação no E. F.	2 anos	3 anos	-	
	6	1º ciclo do E. F.	entre 2 e 10 anos e 23 anos	de 2 meses a 3 anos	Uma delas atuou como articuladora em 2007	
	3	2º ciclo do E. F.	até 3 anos	de 3 meses a 3 anos	Uma delas atuou como professora de apoio em 2006	
	1	1º e 2º ciclos do E. F.	4 anos	3 anos	Atuou na coordenação em 2005	
	1	Ed. Física (todos níveis)	2 anos	2 anos	-	

Apesar de apenas duas professoras terem citado que são professoras articuladoras⁷¹, na verdade, as articuladoras totalizam quatro. Provavelmente, as outras duas, que também preencheram o questionário, não se identificaram desta forma por acreditarem que atuam em todos os níveis do ensino fundamental.

Quanto à formação, apenas duas professoras possuem só o curso normal, nove professoras são graduadas, uma está cursando a graduação, cinco fizeram graduação e especialização e uma fez a graduação e está cursando a pós-graduação. Sobre o tempo de experiência no magistério, duas professoras têm até cinco anos de experiência, sete até 10 anos, três até 20 anos e seis mais que 20 anos de experiência.

⁷¹ Na rede existem as professoras regentes, responsáveis pelos GRs; as professoras de apoio, que ficam num GR trabalhando em conjunto com a professora regente, dando suporte para o GR de referência que possui um determinado número de alunos com necessidade educacional especial (NEE) com laudo; e as professoras articuladoras, que só trabalham com reagrupamentos.

A partir desses dados constatamos que o nível de formação pode ser considerado bom, visto que 88,8 % das professoras que preencheram o questionário possuem nível superior. Inclusive, isso foi um dado apontado durante entrevista concedida pela integrante da equipe de referência da E. M. Lúcia Maria, que afirmou: “— Aqui o pessoal tem uma excelente formação, até as cozinheiras da casa têm nível superior, o nível de formação aqui é muito bom [...]”.

Quanto aos outros aspectos, o grupo é bem diverso, visto que as idades e o tempo de experiência são bem variados.

3.4 Técnicas e instrumentos de produção de dados

O trabalho empírico se deu por meio de análise documental, entrevista de tipo semi-estruturada, observação e grupo focal.

A análise documental pode ser definida, segundo Bardin (2004, p. 40), como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Portanto, o objetivo da análise documental é trabalhar os documentos que serão considerados numa pesquisa, dando uma forma mais objetiva e compacta, visando o máximo de informações que sejam relevantes, a fim de facilitar o armazenamento e a consulta.

No caso desta pesquisa, a análise documental foi aplicada à Proposta Pedagógica *Escola de Cidadania*, o que trouxe significativas contribuições para a inferência e desenvolvimento das etapas posteriores da pesquisa.

Quanto às entrevistas, optamos por realizá-las com os sujeitos representantes da FME, tendo em vista identificar interpretações sobre o processo de reformulação da política de ciclos. De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista é uma técnica que exige capacidade

de ouvir atentamente e estimular o fluxo das informações, criando um movimento de interação e de influência recíproca entre o entrevistador e o entrevistado, o que foi adequado nessa etapa do estudo. A realização das entrevistas permitiu a captação imediata e corrente das informações desejadas, o tratamento de assuntos variados e o aprofundamento de questões levantadas a partir de observações e da análise documental. Nessa pesquisa utilizamos a entrevista de tipo semi-estruturada⁷².

No âmbito da escola, a produção de dados foi iniciada através de observação sistemática, visando a aproximação da perspectiva dos sujeitos e a descoberta de aspectos novos do problema. “Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). No caso dessa pesquisa, a maior parte das observações foi realizada durante as reuniões de planejamento⁷³ da equipe. Outras observações foram realizadas em momentos anteriores ao início das reuniões, na sala dos professores ou no espaço onde fica a secretaria e a direção. Chegamos a observar também dois reagrupamentos, alguns Conselhos de Avaliação e Planejamento de Ciclo (CAP-CI) e reuniões. s, na sala dos professores ou no espaço onde fica a secretaria e a direção daquele grupo maior. que foi chamado de debate8888

Apesar dessa sistematização, a observação e análise documental não eram suficientes para dar conta de toda a dinâmica dessa escola e conhecê-la mais profundamente. A entrevista, que atendeu muito bem à produção de dados na FME, era uma opção pouco adequada para produzir dados na escola, pois nossa inserção neste espaço foi um processo que gerou preocupação e ansiedade.

⁷² Foram feitas verbalmente uma série de perguntas abertas em uma ordem prevista e outras foram acrescentadas para que fosse possível o esclarecimento de algumas falas. O roteiro da entrevista será apresentado no capítulo quatro. No anexo III, consta o modelo de autorização utilizado nas entrevistas.

⁷³ No município de Niterói as professoras dispõem de horário de planejamento todas às quartas-feiras, durante duas horas, o que está previsto na carta regimento e na Proposta Pedagógica.

Entendemos tal fato como algo natural e que faz parte do movimento de pesquisa, isto é, é difícil conceber que alguém desconhecido, enviado com autorização do órgão central, se insira no cotidiano de uma escola de forma despercebida. Nossa presença incomodou, gerou insegurança, gerou ansiedade, o que é perfeitamente compreensível. Com o tempo conseguimos nos inserir nesse espaço, mas se fazia necessária a aplicação de uma técnica que garantisse melhor explicitação do que já vinha sendo observado, que perguntas pudessem ser feitas para possibilitar a compreensão das interpretações e sentidos atribuídos pelos docentes ao processo em análise. Entendíamos que a entrevista não cabia, porque poderia gerar constrangimentos, principalmente se fosse gravada.

A solução encontrada foi a utilização de uma técnica denominada grupo focal. Segundo Morgan (1988), o grupo focal pode ser definido como uma técnica qualitativa, não-diretiva, inspirada em técnicas de entrevista não-direcionada e técnicas grupais usadas na psiquiatria. A base de um grupo focal está na interação que ocorre entre os participantes, a qual se dá durante a discussão de um tema de interesse do pesquisador. Portanto, através do grupo focal é possível fazer uso da interação grupal para produzir dados e apreender fatos que poderiam ser menos acessíveis sem a interação encontrada no grupo.

Em geral, reúne-se um grupo de seis a 12 sujeitos, que possuem uma característica em comum, para uma discussão informal, uma espécie de debate, com a finalidade de obter informações de caráter qualitativo. No caso desta pesquisa, mais de 12 pessoas foram convidadas a participar do grupo focal⁷⁴. Essa decisão se fez necessária em virtude das circunstâncias em questão. Até então, havíamos mantido contato com todas as profissionais desta escola e o grupo focal aconteceu no horário de planejamento das professoras, por isso, era inviável fazer o convite só para algumas e pedir que as outras se retirassem. Além disso, por todas as informações que já haviam fornecido e por todas as participações e interesse que já haviam sido demonstrados, seria uma postura ética que o convite fosse feito a todas.

⁷⁴ O grupo focal foi chamado, no espaço da escola, de debate. Entendemos que essa denominação era mais pertinente, pois evitaria gerar ansiedade no grupo, além de melhor compreensão da técnica.

Ao arriscarmos termos um grupo muito grande, sabíamos, por outro lado, que nem todas participariam por diversos fatores: algumas só trabalhavam no turno da tarde e o grupo focal foi realizado de manhã; algumas poderiam tirar falta abonada⁷⁵ e efetivamente duas professoras haviam tirado a falta abonada nesta data; e outras, simplesmente, não teriam interesse em participar da discussão.

Iniciamos com todo o grupo presente e, aos poucos, o verdadeiro grupo focal foi se destacando dentro daquele grupo maior. Algumas pessoas se retiraram da sala e outras ficaram apenas observando. Efetivamente participaram desta técnica 10 sujeitos.

Quanto à organização, o grupo focal é monitorado por pelo menos duas pessoas, uma para dirigir o debate e outra para fazer anotações. Além disso, também é recomendável gravar ou filmar a discussão. Nesta pesquisa, o debate foi gravado e a própria pesquisadora foi a pessoa que conduziu a discussão, isto é, desempenhou o papel de moderadora.

O trabalho do moderador exige habilidade para criar um ambiente amistoso, no qual os participantes se sintam livres para expressar suas opiniões, sem a preocupação se as outras pessoas do grupo e o próprio moderador concordam ou discordam de suas idéias.

É adequado o uso de um roteiro pré-estabelecido, que, no caso desta pesquisa, foi elaborado com base numa pré-análise dos dados dos questionários. Todavia, o moderador procura respeitar o fluxo natural da discussão, deixando que questões não contempladas no roteiro, mas relevantes para a discussão, sejam tratadas e discutidas pelos participantes. De outro lado, ele procura estar atento para que a discussão não se perca, mas se isso acontecer, seu papel é o de mostrar o retorno ao foco da discussão.

O moderador do grupo focal levanta assuntos identificados num roteiro de discussão e usa técnicas de investigação para buscar opiniões, experiências, idéias, observações, preferências, necessidades e outras informações. O moderador incentiva a participação de todos, evitando que um ou outro tenha predomínio sobre os demais, e conduz a discussão de modo que esta se

⁷⁵ Lei 809/89 do município de Niterói.

mantenha dentro dos tópicos de interesse. O moderador não deve fazer julgamento e sim salientar as idéias relevantes e encorajar a darem segmento às perguntas (GOMES e BARBOSA, 1999, p. 2).

A pessoa que ficou responsável pelas anotações durante a discussão, função denominada relator, foi outra pesquisadora da rede, que cursa mestrado na UFF e que também tem como foco de pesquisa a política de ciclos de Niterói. Assim como o moderador, o relator possui um papel fundamental durante a realização dos grupos focais. Cabe a ele seguir e registrar a discussão cuidadosamente, anotando frases chaves que colocam algumas falas no contexto.

Consideramos que a realização do grupo focal foi extremamente enriquecedora para a pesquisa, trazendo à tona novos dados, novos indícios e confirmando hipóteses. Acreditamos que a técnica também foi muito produtiva para o grupo em questão, pois elas tiveram a oportunidade de debater em conjunto algo que até já haviam debatido, no entanto, o foco era outro, o objetivo era outro, o motivo que ali as reuniam era outro. Todas as circunstâncias juntas colaboraram para uma rica conversa, que possivelmente as farão refletir novamente sobre os rumos dessa escola.

É importante ressaltar que além das técnicas e instrumentos utilizados, ocorreram várias conversas informais que contribuíram para a produção de dados ou no delineamento de alguns caminhos, tanto na escola, quanto na FME. Além disso, também fizemos observações de reuniões⁷⁶ realizadas pela FME.

Aplicamos técnicas diversas para a produção de dados pensando não só no aspecto quantitativo, mas principalmente no aspecto qualitativo da pesquisa. A importância da produção de dados através de técnicas diversas justifica-se com um pensamento de Schön (1995, p. 90)⁷⁷:

⁷⁶ As observações dessas reuniões se deram em sua maioria no ano de 2006, quando a pesquisadora estava atuando na rede como orientadora educacional, em virtude de uma permuta que havia sido concedida durante todo esse ano. Em 2007, apenas algumas reuniões foram acompanhadas pela inviabilidade de horário.

⁷⁷ *Apud* David (2003).

Não é suficiente perguntar aos professores o que fazem, porque entre ações e as palavras há por vezes grandes divergências. Temos de chegar ao que os professores fazem através da observação direta e registrada que permita uma descrição detalhada do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos. A confrontação com os dados diretamente observáveis produz muitas vezes um choque educacional, à medida que os professores vão descobrindo que atuam segundo teorias de ação diferentes daquelas que professam.

Utilizamos o pensamento de Schön como exemplo para demonstrar que a aplicação de técnicas diversas possibilita a obtenção de evidências e a constituição de dados mais complexos sobre a realidade investigada.

3.5 A Análise de Conteúdo

3.5.1 Breve histórico

Segundo Bardin (2004) e Triviños (1994), pode-se considerar que a análise de conteúdo nasce quando os homens tentam realizar interpretações de livros sagrados. Depois disso, alguns registros de experiências isoladas são encontrados no séc. XVII. A técnica passa a se desenvolver efetivamente no início séc. XX nos Estados Unidos e a área precursora foi a jornalística, que tinha como principal preocupação o rigor científico da medida.

Segundo Triviños (1994), a análise de conteúdo adquiriu maturidade por volta de 1948, quando Berelson e Lazarsfeldt publicaram uma obra esclarecendo regras e princípios do método. No período de 1940 a 1950, ainda nos Estados Unidos, a análise de conteúdo passa a ser muito requisitada na área das ciências políticas, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial. Nessa época, 25% das pesquisas advém dessa área, por outro lado, nesse mesmo período inicia-se a diversificação de áreas que fazem uso da análise de conteúdo.

Por volta dos anos 50, começa o debate entre procedimentos quantitativos e procedimentos qualitativos. A abordagem quantitativa obtém dados descritivos através de um

método estatístico, sendo mais objetiva e exata. Já na abordagem qualitativa, embora não se rejeite a quantificação, somente os índices é que são retidos de maneira não freqüencial. Além disso, o procedimento é mais intuitivo, mais flexível e adaptável.

Ao mesmo tempo, entre as décadas de 1950 e 1960, a objetividade se torna menos rigorosa e a análise de conteúdo começa a não ser mais considerada apenas uma técnica descritiva, tendo por objetivo a inferência⁷⁸. Assim, na primeira metade do séc. XX a análise de conteúdo tinha como foco o rigor, e, portanto, se voltava para a abordagem quantitativa. Mas iniciou-se o entendimento de que o foco da análise de conteúdo é a inferência, podendo haver ou não indicadores quantitativos, visto que isso depende da natureza do material de pesquisa.

Na mesma época, mais precisamente no ano de 1955, aconteceu a “Conferência de Alberton”, na qual foram discutidas e elaboradas uma série de orientações sobre o método e, então, a diversificação do domínio de aplicação desta técnica se intensificou ainda mais. Ademais, a partir da década de 60 três fatores influenciaram diretamente na prática da análise de conteúdo: o uso do computador, o interesse por estudos que respeitam a comunicação não verbal e a inviabilidade de precisão dos trabalhos lingüísticos (BARDIN, 2004).

Portanto, até por volta da década de 70, a análise de conteúdo era vista como uma técnica cuja finalidade incidia mais na descrição objetiva, sistemática e quantitativa dos dados de pesquisa. Mas, na medida em que a análise de conteúdo começa a ser utilizada como instrumento de função heurística, tendo por principal objetivo inferências e interpretações, seu procedimento não pôde ser considerado apenas quantitativo, como se admitia, principalmente por influência de Berelson, e, assim, essa técnica ganha uma dimensão ainda maior, passando a ocupar também espaços da pesquisa qualitativa.

⁷⁸ Inferir significa deduzir de maneira lógica saberes implícitos no conteúdo de uma mensagem.

Aos poucos a análise de conteúdo foi ganhando espaço e ‘corpo’ e alguns autores se lançaram ao desafio de sistematizá-la. Segundo Triviños (1994, p. 159), “uma obra verdadeiramente notável sobre a análise de conteúdo, onde este método, poder-se-ia dizer, foi configurado em detalhes, não só em relação à técnica de seu emprego, mas também em seus princípios, em seus conceitos fundamentais” é a de Bardin, intitulada *L’analyse de contenu*⁷⁹, publicada a primeira edição em Paris, em 1977.

Bardin (2004) traz contribuições e nos mostra que historicamente a análise de conteúdo transita entre o rigor metódico e a necessidade de ir além das aparências, de realizar inferências, assumindo duas funções: a função *heurística* ou o desejo de fazer descobertas e a função de *administração da prova*, isto é, hipóteses que necessitam ser verificadas.

3.5.2 Definição

Escolhemos a conceituação de Bardin (2004, p. 37), para introduzir alguns esclarecimentos sobre a definição da análise de conteúdo. Segundo ele, a análise de conteúdo consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

É importante ressaltar que a análise de conteúdo é uma técnica que recusa a compreensão de que os fatos possuem transparência, pelo contrário, essa técnica busca alcançar algo para além da leitura simples do real, tentando fazer descobertas e procurando responder a dois objetivos: a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura.

Nesse sentido, o aspecto do rigor, antes tão valorizado, continua a ser válido nas ciências humanas, mas perde seu lugar de destaque, pois compreende-se que este não é o

⁷⁹ Fazemos uso nesta pesquisa da 3ª edição desta obra, traduzida e publicada em 2004.

único fim da análise de conteúdo. Existem saberes nos conteúdos das mensagens que necessitam ser identificados. Por conseguinte, o principal objetivo da análise de conteúdo, quando se desenvolve uma pesquisa de acordo com a abordagem qualitativa, é a inferência de conhecimentos relativos aos conteúdos das mensagens. O fundamento da análise de conteúdo consiste na articulação entre a superfície dos textos, isto é, a descrição de alguns elementos característicos e os fatores que determinam estas características que foram inferidos.

Desta forma, o papel do pesquisador — que Bardin chama de analista — é compreender o sentido da significação, mas também ficar atento à outras significações que possam estar em segundo plano. “O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os documentos que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles” (BARDIN, 2004, p.34).

Torna-se necessário esclarecer que existem duas práticas científicas ligadas à análise de conteúdo, mas distintas dela, que são a lingüística e as técnicas documentais. A lingüística estuda a língua e o seu funcionamento, já a análise de conteúdo procura compreender o que está implícito nas palavras que traduzem as mensagens. “A lingüística é o estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens” (p. 38). Já a análise documental visa representar o conteúdo de documentos sob uma forma que facilite o acesso do observador, para que ele tenha o maior número possível de informações que sejam relevantes. Portanto, a análise documental é a representação concisa da informação, enquanto que a análise de conteúdo é a manipulação das mensagens para evidenciar indicadores que permitam a inferência sobre outra realidade, que não a da mensagem.

Quanto ao campo de atuação da análise de conteúdo, podemos dizer que ela engloba todas as iniciativas de explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens — que

apresentem ou não índices passíveis de quantificação — com vistas a atingir deduções lógicas, referentes ao emissor da mensagem e o seu contexto ou aos efeitos dessas mensagens.

Nos domínios passíveis de aplicação da análise de conteúdo leva-se em consideração o código utilizado e o número de pessoas implicadas na comunicação. Assim, torna-se interessante esclarecer que esta pesquisa utilizou dados no código escrito e no código oral e, dentre as comunicações analisadas referentes aos dois códigos, tivemos a comunicação dual e o grupo restrito. Referente ao código escrito analisamos respostas a questionários e a Proposta Pedagógica destinada à rede. Referente ao código oral, analisamos entrevistas, conversas informais e o grupo focal.

Vale ressaltar que a técnica de análise de conteúdo é adequada ao tipo de comunicação a que se dedica e ao objetivo que se pretende alcançar. Não existem caminhos definidos ou receitas, apenas algumas regras de base. Vejamos a seguir alguns delineamentos dessa técnica.

3.5.3 Etapas e técnicas da análise de conteúdo

O trabalho na análise de conteúdo apresenta três etapas: a pré-análise, a descrição analítica e a inferência ou interpretação referencial. Tais etapas não são independentes umas das outras, ao contrário, se articulam num movimento dinâmico.

A primeira etapa, denominada pré-análise, constitui a organização do material, incluindo as técnicas empregadas para reunir informações. Bardin (2004) esclarece que esta etapa é uma fase inicial de organização e que a primeira atividade consiste na realização de uma *leitura flutuante*, isto é, faz-se um contato inicial com os documentos a serem analisados e permite-se envolver por impressões. Então, é demarcado o universo de documentos que serão analisados.

Esta etapa também prevê a formulação das hipóteses⁸⁰, a elaboração dos objetivos e a determinação do *corpus* da investigação, isto, é a especificação do campo no qual o pesquisador fixará sua atenção. Em seguida, são elaborados os indicadores que sirvam de base para a interpretação final e faz-se a preparação do material, isto é, uma edição dos textos.

Na segunda etapa — a descrição analítica — o material é submetido a um estudo mais aprofundado e orientado pelo referencial teórico. Nesta instância, utilizam-se os procedimentos de codificação, categorização e classificação.

A codificação consiste em tratar os dados brutos, transformando-os em unidades⁸¹ que permitam esclarecer ao pesquisador características do texto. A unidade de registro é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo. Entre as unidades de registro mais utilizadas temos: a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento e o documento.

Numa abordagem quantitativa, seria possível utilizar ainda nesta etapa contagens para discriminar a frequência de surgimento de determinados elementos da mensagem. Em se tratando da abordagem qualitativa, que é a abordagem utilizada nesta pesquisa, recorreremos a indicadores não frequenciais que permitam inferências, como por exemplo, a presença ou ausência de determinados elementos.

Nesta etapa também utilizamos o processo de categorização, que possui como objetivo fornecer ao pesquisador uma representação simplificada dos dados brutos. Este processo compreende na classificação de elementos, inicialmente por diferenciação e depois por reagrupamento, segundo critérios previamente definidos. As categorias são classes que reúnem grupos de elementos sob um título, a partir de características comuns desses elementos. “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles

⁸⁰ Formular uma hipótese significa precisar dimensões de análise, no entanto, não é obrigatório ter hipóteses para proceder à análise.

⁸¹ Unidade é compreendida aqui como unidade de sentido, visto que tais unidades muitas vezes englobam mais de uma palavra.

tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 2004, p. 112). Dentre os critérios de classificação temos: o semântico — o que utilizamos nessa pesquisa — o sintático, o lexical e o expressivo.

Segundo Bardin (2004), um conjunto de categorias possuem como características: a *exclusão mútua*, estipula que as categorias são construídas de forma que o elemento não possa ser classificado em mais de uma categoria; a *homogeneidade*, deve-se ter apenas um princípio de classificação para subsidiar a organização do analista; a *pertinência*, as categorias estarão de acordo com os objetivos da investigação; a *objetividade e a fidelidade*, isto é, as diferentes partes de um mesmo material serão codificadas da mesma maneira; e, por último, a *produtividade*, a categorização é produtiva se fornece resultados.

Por fim, temos a terceira etapa da análise de conteúdo denominada inferência. A inferência é procedimento através do qual o pesquisador irá deduzir de maneira lógica saberes implícitos no conteúdo de uma mensagem, produzindo dados. Assim, numa pesquisa que utilize o método de análise de conteúdo “[...] não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele procura aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem” (TRIVIÑOS, 1994, p. 162). O conteúdo manifesto pode orientar conclusões apoiadas em dados quantitativos, numa visão estática e em nível de simples denúncia de realidades negativas para o indivíduo e a sociedade; já o conteúdo latente é dinâmico, estrutural, histórico e abre perspectivas, sem excluir a informação estatística, para descobrir ideologias e tendências das características dos fenômenos sociais que se analisam.

Existem saberes nos conteúdos das mensagens que não aparecem à primeira vista e que precisam ser deduzidos, isto é, produzidos pelo pesquisador. A inferência é, portanto, uma etapa crucial da análise de conteúdo de uma pesquisa qualitativa, somente a partir dela que a pesquisa ganha sustentação e autenticidade.

Por fim, como esclarecido anteriormente, a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações. Entre as técnicas que compõe a análise de conteúdo Bardin (2004) cita a análise categorial, a análise de avaliação, a análise da enunciação, a análise da expressão, a análise das relações e a análise do discurso.

A técnica que utilizamos foi a análise categorial. A análise categorial é a mais antiga e a mais utilizada e tem como dinâmica a divisão do texto em categorias, segundo reagrupamentos por correspondência. Portanto, esta técnica consiste na classificação dos diferentes elementos encontrados numa mensagem e no agrupamento desses elementos por categorias identificadas pelo investigador. A primeira vista poder-se-ia pensar que esta técnica é muito parecida com a análise documental, no entanto, o grande diferencial está no processo de inferência, que não está previsto nos procedimentos da mesma.

Por fim, destacamos que o uso da análise de conteúdo foi de extrema importância nesta pesquisa para captarmos significados, sentidos e interpretações nos diferentes contextos em relação à política de ciclos do município de Niterói. Cabe ressaltar, também, que esta metodologia permitiu realizar análises com base em indícios percebidos na articulação entre as falas e as práticas observadas.

CAPÍTULO 4

A POLÍTICA CURRICULAR DE CICLOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI: construções e reconstruções

Defendo que criticar as atuais políticas curriculares implica entender as modificações sociais, políticas, econômicas e culturais pelas quais passamos e ser capaz de dar respostas a essas modificações, empreender novas interpretações sobre as questões do

nosso tempo.
Alice Casimiro Lopes (2004)

Este capítulo trata dos dados da pesquisa produzidos no âmbito da FME⁸². Desta forma, apresentaremos a análise documental da Proposta Pedagógica da rede, intitulada *Escola de Cidadania*, e a análise das entrevistas realizadas com seis representantes da FME, cujo perfil já foi mencionado no capítulo três.

A respeito das entrevistas, salientamos que todos os entrevistados foram muito prestativos e mostraram plena disponibilidade, além de fornecerem autorização para a gravação e publicação dos dados. Sem essa contribuição não seria possível retratar suas interpretações sobre o processo de reformulação da Proposta Pedagógica e da política curricular de ciclos da rede municipal de Niterói.

Esclarecemos que no trato geral dos dados, bem como em citações exemplificadoras, optamos por não identificar os entrevistados, utilizando, com efeito, apenas as letras A, B, C, D, E e F para citá-los, precedidas pela identificação *entrevistado*, sempre no masculino.

Cabe informar também que o confronto de dados e os questionamentos colocados ao longo deste trabalho são atitudes comuns na pesquisa científica e que tem por objetivo promover críticas e reflexões, a fim de gerar contribuições à realidade em foco⁸³, em conformidade com o pensamento de Lopes (2004).

A fim de que o leitor possa ter maior familiaridade com termos específicos da nova política curricular de ciclos de Niterói, antes mesmo de apresentar a análise documental e a análise das entrevistas, optamos pela construção de um glossário.

⁸² No anexo II constam algumas fotos da FME.

⁸³ Até por esse motivo, comprometemo-nos com o retorno da análise dos dados da pesquisa para a FME e a E. M. Lúcia Maria.

4.1 Glossário da *Escola de Cidadania*

Utilizamos para a composição deste glossário definições que constam na Portaria 125/2008⁸⁴ e criamos algumas definições a partir de informações fornecidas durante as entrevistas.

Glossário da <i>Escola de Cidadania</i>	
Agrupamento	“Entende-se por Agrupamento o processo inicial de organização dos alunos nos Grupos de Referência” (Art. 3º, § 2º, Portaria 125/2008).
Caravana Pedagógica	Reuniões entre representantes da FME, educadores e pais de duas ou três escolas ao mesmo tempo, com a finalidade de promover uma conversa sobre a reformulação da Proposta Pedagógica da rede.
Ciclo	“Entende-se por Ciclo o conjunto de Períodos Letivos, que organiza a prática pedagógica, estendendo-se por, no mínimo, um ano civil” (Art. 1º, § 3º, Portaria 125/2008).
Ciclos em Debate	Conjunto de palestras proferidas por profissionais da rede e outros professores convidados.
Comissão de Delegados	Comissão composta por 16 professores: quatro de educação infantil, quatro de 1º e 2º ciclos, quatro de 3º e 4º ciclos e quatro da EJA; responsáveis pelo acompanhamento da implementação da Proposta.
Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI)	<p>“O Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) é uma instância de reflexão e de deliberação, que tem por finalidade levantar dados significativos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, com vistas à reorientação do trabalho pedagógico” (Art. 28, § 1º, Portaria 125/2008).</p> <p>“O Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) será composto pelos integrantes do Conselho Escola-Comunidade (CEC), da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), da Equipe de Referência do Ciclo e da representação de alunos do Ciclo” (Art. 28, § 2º, Portaria 125/2008).</p>

⁸⁴ Embora tenhamos nos limitado à análise documental da Proposta Pedagógica, esta portaria é parte integrante do documento, sendo apresentada como anexo à proposta. Apontamos que na ocasião da produção dos dados esta portaria ainda não havia sido publicada, o que veio ocorrer somente no início de 2008.

Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade Escolar (CAP-UE)	<p>“O Conselho de Avaliação e Planejamento (CAP-UE) é a instância responsável pela implementação do processo de avaliação e planejamento da Unidade de Educação, incumbindo-se de: I - avaliar, elaborar, implementar e acompanhar o Projeto Político-Pedagógico; II - avaliar, elaborar, implementar e acompanhar o Plano de Ação Anual; III - avaliar, elaborar, implementar e acompanhar o Plano de Trabalho de cada Ciclo” (Art. 21, § 1º, Portaria 125/2008).</p> <p>“O Conselho de Avaliação e Planejamento (CAP-UE) será composto pelos integrantes do Conselho Escola-Comunidade (CEC), da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) e das Equipes de Referência de cada Ciclo” (Art. 22, Portaria 125/2008).</p>
Coordenações Temáticas	Profissionais que compunham equipes da FME, sendo elas: articulação pedagógica, educação infantil, 1º e 2º ciclos, 3º e 4º ciclos, educação especial, educação de jovens e adultos, promoção da leitura, informática educativa, educação e saúde e educação ambiental.
Corrida às Escolas	Os coordenadores da FME, junto com as equipes de referência, visitaram todas as escolas da rede para conversar com professores e funcionários sobre a Proposta Pedagógica.
Equipe de Articulação Pedagógica	Equipe composta pelos supervisores e orientadores educacionais de cada unidade escolar ou, de um modo geral, da rede toda.
Equipe de Referência do Ciclo	<p>“A Equipe de Referência do Ciclo terá como incumbência o acompanhamento pedagógico dos Grupos de Referência, envolvendo a realização dos Agrupamentos e Reagrupamentos, os processos avaliativos, a construção de critérios para organização das diferentes dinâmicas pedagógicas, a produção de atividades diversificadas relativas às diferentes demandas do cotidiano escolar e todas as demais ações pedagógicas desenvolvidas nas Unidades Escolares” (Art. 13, § 2º, Portaria 125/2008).</p> <p>É “constituída pelos Professores do Ciclo e por um Pedagogo, Supervisor Educacional ou Orientador Educacional da Unidade Escolar, bem como pelo Agente Educador Infantil, no caso do Ciclo Infantil” (Art. 13 Portaria 125/2008).</p>

Equipe de Referência da FME	Equipe composta por elementos das diversas coordenações temáticas (nem sempre todas as coordenações estão num grupo) que acompanham e dão suporte a uma ou algumas escolas da rede.
Grupo de Referência	“Entende-se por Grupo de Referência o conjunto de alunos organizado no início de cada Período Letivo, mediante processo de Agrupamento” (Art. 3º, § 1º. Portaria 125/2008).
Professor de Apoio	“Se no processo de formação de um determinado Grupo de Referência, a modulação exceder o previsto no Artigo 9º desta Portaria em razão da presença de alunos com NEE, esse Grupo de Referência poderá contar com um Professor de Apoio, mediante parecer da Equipe de Referência da FME, ouvida a Coordenação de Educação Especial” (Art. 30, Portaria 125/2008).
Professor do Grupo de Referência	“O Professor de Grupo de Referência compõe a Equipe de Referência do Ciclo e acompanha, de forma específica, o trabalho realizado com um determinado Grupo de Referência” (Art. 14, § único, Portaria 125/2008).
Reagrupamento	“Entende-se por Reagrupamento o processo de deslocamento temporário dos alunos de seus Grupos de Referência para outros Grupos, planejados e formados a partir de potencialidades, necessidades e interesses dos alunos, observados os aspectos cognitivos, lingüísticos, psicológicos, sociais e afetivos, sem prejuízo do vínculo do aluno com o seu Grupo de Referência, para o qual sempre retornará após cada Reagrupamento” (Art. 10, § 1º. Portaria 125/2008).

4.2 A nova Proposta Pedagógica de Niterói

4.2.1 Resgatando aspectos anteriores

A Proposta Pedagógica *Escola de Cidadania* é um texto político que compõe a reformulação da política curricular de ciclos de Niterói. A fim de contextualizar a nova Proposta, entendemos ser conveniente resgatar alguns aspectos passados.

No texto da Proposta *Escola de Cidadania*, no capítulo *Ciclos*, foram trazidas informações sobre a Proposta anterior a 1999, intitulada *Construindo a escola de nosso tempo*. Esse capítulo é principiado com a explicitação de que em 1994 a mudança na política curricular de Niterói foi realizada pelo viés da avaliação continuada⁸⁵. No entanto, “na prática, o Sistema de Avaliação Continuada transformou-se em ‘promoção automática compulsória’” (FME, 2007, p. 40). Assim, a reforma curricular, ocorrida em 1999, instituiu a organização por ciclos, com a perspectiva de mudar a realidade da promoção automática que havia se instaurado na rede.

Sobre a Proposta de 1999, a FME esclarece que

Essa era a intenção divulgada na Proposta Pedagógica [...] e que, mesmo recebendo o título de “Proposta Pedagógica”, não deve ser literalmente entendida como tal, já que não foi dada a oportunidade e a possibilidade de opção aos professores de adotarem ou não o que estava sendo “proposto”. Desse modo, o documento ao qual estamos nos referindo, teve, na prática, não apenas a função de “propor” uma nova organização escolar, mas instituiu uma nova estrutura organizacional para todas as escolas da rede municipal de educação de Niterói (FME, 2007, p. 42).

A nova gestão da FME interpreta que não houve um processo democrático na implementação da Proposta de 1999 e que, por isso, tal documento não poderia sequer ser nomeado de Proposta, visto que não foi dada opção aos professores de adotarem ou não o que estava sendo proposto.

Considerando que a atual Proposta Pedagógica foi implementada em 2006 por adesão e, em 2007, todas as escolas de educação infantil e de 1º segmento do ensino fundamental “tiveram que se adequar”, será que existem diferenças significativas no processo de implementação das Propostas de 1999 e 2007?

Recorremos ao trabalho de Fernandes (2003) para buscar mais alguns aspectos esclarecedores. Segundo essa pesquisadora, a política educacional de 1994 se baseava numa *Política de Inclusão*, “[...] que se concretizava principalmente através da avaliação continuada

⁸⁵ Na época a rede contava com a gestão da Professora Lia Faria como secretária de educação e presidente da FME.

e por uma série de projetos que tinham como objetivo geral não excluir social ou culturalmente os alunos e suas famílias da rede de ensino” (p. 146). Embora a política curricular de 1994 tenha resolvido a questão da distorção “idade-série”, surgiu o problema da distorção “conhecimento-série”, em virtude da implementação da avaliação continuada, que os documentos da política de 1999 passaram a denominar de promoção automática.

Então, em 1999⁸⁶ foi lançada a Proposta *Construindo a Escola do Nosso Tempo*. De acordo com Fernandes (2003), essa Proposta “[...] teve seus fundamentos debatidos com o corpo docente das escolas durante o processo de sua elaboração” (p. 147). Essa autora ainda acrescenta adiante que “a Proposta de 1999 expressa que o compromisso político-educacional da secretaria é com a consolidação do processo de democratização, formando alunos em pessoas que participem ativamente da vida do país” (p. 148).

Na atual Proposta, de 2007, ao ser introduzida a discussão sobre a reformulação da política curricular de Niterói, é destacado que o movimento de construção do texto da Proposta Pedagógica priorizou ações democráticas.

Em síntese, percebemos que esse movimento pode ser entendido como um terreno fecundo para a construção de um ‘ciclo virtuoso’, que busca romper com o ‘círculo vicioso’ (conforme nos diz Morin), especialmente no sentido de discutir a Proposta, convidar os profissionais para o debate, para a experimentação, para as vivências e proposições necessárias, tentando assim modificar o quadro de ‘propostas impostas’, de decisões verticais, autoritárias e que caminham na contramão de uma política pública democrática e participativa (FME, 2007, p. 43).

Aqui, mais uma vez, verificamos que a FME insiste na afirmativa de que as Propostas anteriores foram impostas. Percebemos neste ponto uma contradição a respeito da construção e implementação da Proposta Pedagógica de 1999, considerando o que a atual gestão da FME relata e o que foi pesquisado por Fernandes (2003).

⁸⁶ O período foi marcado pela gestão de Jorge Roberto Silveira, tendo como secretário de educação e presidente da FME Plínio Comte Leite Bittencourt.

4.2.2 O processo de construção da nova Proposta Pedagógica *Escola de Cidadania*

O processo de construção da nova Proposta Pedagógica de Niterói foi abaixo descrito com base nas entrevistas realizadas com os seis representantes da FME, além de observações realizadas em 2006, a partir de vivências da pesquisadora como pedagoga permutada na rede.

Toda a dinâmica dos textos escritos que compõem a nova Proposta Pedagógica foi marcada por diversas reuniões, que acontecem periodicamente desde 2005 até hoje. Essas reuniões foram realizadas com diversos segmentos envolvidos nesse processo, como equipe pedagógica e gestora da FME, diretores, pedagogos, professores das escolas da rede, além de pais de alunos.

Também foram variadas as formas de realização dessas reuniões. Ocorreram reuniões só da FME, reuniões da FME com diretores, reuniões da FME com pedagogos, reuniões da FME com professores, com representantes das escolas e pais de alunos, reuniões das equipes de referência com pedagogos ou com os pedagogos e os professores, seminários realizados pelas escolas que aderiram à nova Proposta, encontros de formação continuada, encontros para troca de experiências entre escolas que já estavam experimentando a Proposta e escolas que ainda estavam discutindo essa experimentação etc. Como espaços para essas reuniões foram utilizados o prédio da FME, o espaço das escolas da rede e outros espaços pertencentes a algumas instituições de educação do município, para encontros que envolviam um número maior de pessoas.

Em 2005 a FME investiu na formação dos pedagogos da rede e na escuta do trabalho realizado nas unidades, promovendo encontros que compuseram os *Ciclos em debates e Socialização de saberes e fazeres*, com o objetivo de conhecer melhor a “rede”. Em fevereiro de 2005, foi encaminhado para as escolas um documento que continha treze pontos estabelecidos pelo novo secretário de educação e presidente da FME. O órgão central

solicitou que as escolas fizessem suas próprias propostas e pegaram algumas contribuições para o esboço do que seria a nova Proposta.

Foram realizadas reuniões internas nas quais a equipe da FME começou a estudar a Proposta de 1999, documentos realizados a partir de alguns encontros e as diretrizes do secretário de educação, assim, foi produzido um relatório que apontava para uma inevitável “reformulação da rede”⁸⁷. Desta forma, iniciaram a escrita do documento a partir de algumas orientações e das necessidades que a “rede” apontava.

A gente tem uma série de movimentos que são feitos, que começam nas primeiras semanas de gestão. Encaminhamos para as escolas esse documento que o secretário de educação faz quando chega, que são esses documentos chamados de 13 pontos. Isso em 2005, já em fevereiro de 2005. Isso vai para as escolas e isso é discutido. É produzido um relatório e a gente, a partir desse relatório, vê que tem essa necessidade de reformular a rede. Quem era da rede já tinha percebido que tinha esse movimento (Entrevistado B).

Criaram para tanto dois grupos de trabalho: um de educação infantil e outro de 1º segmento do ensino fundamental. Esses grupos produziram uma primeira sistematização da Proposta em dois documentos distintos, que foram encaminhados às escolas no final de 2005.

As chamadas professoras orientadoras (POs) apresentaram a Proposta aos professores e o coletivo das escolas começou a estudar, iniciando, assim, um movimento de discussão da nova política e a adesão das escolas que desejavam começar a experimentar a Proposta.

Houve a realização de uma reunião com representantes de todas as escolas que aderiram à Proposta, além da eleição de uma comissão de delegados. Foram escolhidos quatro delegados para cada segmento da educação, que passaram a acompanhar a implementação da Proposta. Mensalmente eram feitas reuniões com as diretoras das escolas que aderiram à nova Proposta, assim como com todas as ETPs.

⁸⁷ Quando os representantes a FME utilizam o termo “rede”, referem-se aos profissionais da FME e das escolas municipais de Niterói.

Os dois grupos de trabalho da FME, criados inicialmente para construção da Proposta, acabaram se fundindo num só, assim como os textos criados. Em 2006, foram realizados dois seminários com as escolas que foram a favor da adesão.

A FME optou por mudar sua estrutura, desfazendo a organização das equipes por coordenações e montando as chamadas “equipes de referência”, que são equipes diversificadas, composta por elementos das diversas coordenações. As equipes de referência iniciaram o acompanhamento da implementação da Proposta nas escolas de adesão e promoveram um movimento de discussão com as outras escolas.

A própria estrutura interna, a gente faz uma modificação muito significativa, que é: a gente trabalhava em coordenações específicas, no final de 2005 a gente começa perceber que cada vez mais a gente começou a se entrosar. A gente lança um trabalho em que hoje a gente conhece como equipe de referência. As coordenações começam a se juntar, [...] Aí o mesmo desafio que a gente lança pra escola de cada vez mais trabalhar no coletivo e discutir, a gente lança para gente também (Entrevistado C).

Durante o ano de 2006, as escolas enviaram relatórios com sugestões de modificações da Proposta. Tudo foi catalogado e um resumo foi remetido de volta às escolas. Assim, a FME começou o movimento de reescrita da Proposta, que em fevereiro de 2007, foi reenviada para a “rede” numa nova versão.

Em 2007, todas as escolas de educação infantil, 1º e 2º ciclos passaram a trabalhar de acordo com a nova Proposta. O documento foi novamente colocado à disposição para contribuições das escolas até meados de 2007. A partir daí começou o movimento denominado *Corrida às escolas*, cujo objetivo era realizar reuniões em todas as escolas, com a presença de representantes da FME.

Paralelamente, a “rede” começou a perceber que ciclos e currículo estão completamente imbricados e que o currículo é a centralidade dessa proposta. Então, durante

os anos de 2006 e 2007, a FME passou a investir em discussões internas sobre currículo e a realizar mini-cursos nas escolas.

[...] a gente falou: precisamos discutir com essa escola, a concepção de currículo, precisamos discutir as teorias de currículo. Vamos pegar Tomaz Tadeu, vamos discutir currículo, todas as concepções de currículo e pensar no que que a gente entende de currículo hoje. E esse movimento vem sendo feito ao longo do ano em todas as unidades [...] Então, pensar o que é currículo, que concepção de currículo a gente está trabalhando, como é que se constrói esse currículo com a escola. A gente tem provocado isso via equipe de referência (Entrevistado D).

O movimento atual é de elaboração das diretrizes curriculares organizadas não mais por disciplinas, mas em três grandes eixos temáticos. Tais diretrizes serão encaminhadas para as escolas, tendo em vista um novo movimento de discussão e envio de contribuições. Foram organizadas equipes temáticas para trabalhar nas diretrizes e a tendência é que elas virem equipes de assessoria às escolas.

Estamos produzindo a organização curricular não pensando nas disciplinas, mas pensando em cinco eixos que organizam o currículo. Que a gente está ainda em fase de acabamento para que volte à escola, a escola faça nova intervenção e aí até dezembro desse ano a gente pretende fechar esses três documentos: um documento teórico que seria uma Proposta, não um documento teórico, mas que aponta para as linhas gerais da Proposta Pedagógica; o documento que registra as diretrizes curriculares; e a proposta de resolução que vai ao Conselho Municipal de Educação para ser discutido também com o conselho e espero aprovado com os aperfeiçoamentos necessários (Entrevistado B).

Algumas escolas de 3º e 4º ciclo iniciaram, já em 2007, um movimento que a FME denominou de “ensaio”, isto é, existem algumas iniciativas espontâneas de experimentação da Proposta.

Este ano algumas escolas de terceiro e quarto ciclo, por iniciativa própria, em alguns ciclos, em alguns grupos de referência, já em articulação com a coordenação de terceiro e quarto ciclo, começaram um movimento que eles chamam de um ensaio, de uma experimentação, com quem já quis sair do seu lugar tão seguro das especificidades de suas disciplinas. [...] a coordenação apoiou e algumas experiências já vem acontecendo em algumas escolas de terceiro e quarto ciclo (Entrevistado D).

As perspectivas futuras são de que em 2008 ocorra a adesão das escolas de 3º e 4º ciclos e em 2009 toda a rede esteja funcionando de acordo com a nova Proposta.

4.2.3 Análise do texto da Proposta Pedagógica

A Proposta Pedagógica *Escola de Cidadania* composta de 144 páginas, inicia-se pelo ofício circular nº 006/2007 que anuncia o presente texto como o “resultado do trabalho realizado de forma coletiva”, entre os anos de 2005 e 2006. Nesse ofício, o subsecretário de projetos especiais deixa claro que aquela se trata da “primeira versão do texto final” da Proposta Pedagógica e conclama as escolas a encaminhar até 27 de abril de 2007 novas sugestões. O texto da Proposta é subdividido em nove capítulos, que serão explicitados a seguir.

O primeiro capítulo constitui a introdução, na qual é afirmado que este documento “teve início por determinação do secretário municipal de educação” (FME, 2007, p. 6), sendo a concretização de debates produzidos no processo coletivo de reflexão e proposição. A nova Proposta tem por objetivo “repensar o currículo, redefinindo a prática pedagógica nas suas concepções e modos de organização do tempo e espaço escolar” (FME, 2007, p. 6). Neste capítulo são listados, ainda, os vários documentos produzidos em 2005 e 2006 — como registros, relatórios e planos — que foram “incorporados” na escrita deste documento.

No capítulo *Fundamentos* são apresentados os fundamentos que regem a atual Proposta em relação aos conceitos de sociedade, homem, conhecimento, cultura, educação, infância, adolescência e juventude, jovem e adulto, além de planejamento do trabalho pedagógico.

É possível notar que em diversas partes do documento, inclusive neste capítulo, não são citados os autores com quem a “rede” dialoga. Termos como “estudiosos” ou “literatura” evidenciam que o discurso acadêmico, com base em alguns referenciais teóricos foi

incorporado de tal forma que passa a ser um discurso próprio da Proposta Pedagógica. Neste capítulo, também identificamos que o tópico *Planejamento do trabalho pedagógico* ganhou um tom prescritivo e pouco teórico comparando-o com os tópicos anteriores, a exemplo do trecho:

O Projeto Político-Pedagógico é considerado o plano global da instituição porque objetiva compreender e projetá-la como um todo, servindo de referência para todos os demais planejamentos vivenciados e planos elaborados. A sua periodicidade deve ser definida pelo próprio coletivo que o constrói, tendo sempre em mente tratar-se de um plano de médio prazo, o que, via de regra, abrange de dois a três anos. [...] Além do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Ação anual, há que se investir no planejamento da Proposta Curricular de cada Ciclo (FME, 2007, p. 34).

Em seguida, o capítulo *Educação e saúde*, trata das relações entre esses conceitos e da concepção de saúde com que a “rede” está em diálogo.

Já no capítulo *Ciclos* é feito o resgate de aspectos anteriores à reformulação da atual política. São apresentadas algumas distinções entre séries e ciclos e são introduzidas nomenclaturas específicas da atual Proposta. É interessante destacar que neste capítulo aparece a informação de que a “rede” sofre influências tanto dos ciclos de formação quanto dos ciclos de aprendizagem, mas optam por não se identificarem como um ou outro. O texto evidencia que a “rede” procura aproveitar o que cada concepção pode proporcionar como contribuição para a concepção de ciclos em construção na realidade de Niterói.

Partindo do princípio que os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem constituem-se como uma nova forma de organizar as práticas educativas e que, apesar de distintas, não se colocam em oposição, defendemos um caminho que valorize a aproximação dos conceitos que se delineiam em cada uma das propostas (FME, 2007, p. 43-44).

No capítulo *Currículo* é feito o resgate de algumas concepções de currículo, sendo explicitados os principais autores em diálogo — entre eles: Tomaz Tadeu, Michel Apple e Paulo Freire — e concluindo-se que “o currículo é assim entendido como uma arena de luta em torno da significação e da identidade, ou seja, um campo sujeito a disputas e a interpretação, nos quais distintos grupos buscam conquistar sua superioridade” (FME, 2007,

p. 52). Em seguida, são trabalhadas algumas concepções de educação e é discutido o papel das disciplinas, além da organização do currículo. Por fim, são feitas algumas colocações a favor de um currículo integrado no ensino fundamental.

Identificamos a vontade de rompimento com a lógica linear das teorias tradicionais do currículo a partir de algumas colocações, com destaque para a passagem: “[...] fica claro que uma organização curricular não tem mais condições de constituir-se a partir de uma perspectiva prescritiva, linear e hierarquizada” (FME, 2007, p. 68).

No capítulo *Princípios e diretrizes*, são incorporados à Proposta os princípios definidos pela legislação e, em seguida, inicia-se uma exposição sobre as diretrizes. Quanto a esse tópico, é relevante destacar nossa percepção de que embora o conteúdo teórico sobre as diretrizes se traduza numa visão democrática e inclusiva, o tom da escrita é prescritivo, restringindo a opção de atuação dos profissionais que estão nas escolas. Ainda que exista a vontade de defesa de uma educação inclusiva e transformadora, o uso do discurso normativo se faz presente em diversos trechos. Assim, identificamos uma tensão entre a necessidade de definir orientações e a possibilidade de viabilizar uma discussão mais democrática.

As escolas **devem trabalhar** em clima de cooperação entre a direção e as equipes técnico pedagógica e docente [...] A escola **deverá construir sua proposta curricular** para os alunos com necessidades especiais, [...] As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA **devem organizar suas estratégias de avaliação**, através do acompanhamento e registros de etapas alcançadas (grifo nosso) (FME, 2007, p. 71-72).

Ainda no tópico sobre as diretrizes foi possível identificar o atendimento ao artigo 26 da LDB, quando a FME (2007, p. 71) esclarece que

Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para os alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular [...].

Em seguida são desenvolvidas, também neste mesmo capítulo, discussões sobre educação inclusiva e avaliação. A educação inclusiva foi abordada no sentido de promover

uma educação de qualidade para os alunos com necessidades educativas especiais. Já no tópico sobre avaliação, é feita uma análise crítica das práticas excludentes que se instauraram na organização seriada e é abordada a perspectiva de mudança para a promoção de uma avaliação democrática e inclusiva nos ciclos. “Avaliar na perspectiva do sistema de ciclos traz a possibilidade de reflexão de todos permitindo traçar novos planos de ação ao longo de toda trajetória” (FME, 2007, p. 75).

No capítulo *Objetivos* são expostos os objetivos gerais definidos para o ensino fundamental, de acordo com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais em vigor.

Por último, é abordado o capítulo sobre *As áreas de estudo e as disciplinas no currículo integrado*, com a distinção de três áreas de estudo: a) Linguagens; b) Ciências Matemáticas e da Natureza; c) Ciências Humanas e Sociais. A área de Linguagens é dividida em Língua Portuguesa “como elo integrador das diferentes áreas de estudo” e em Outras Linguagens, que abarcam a Educação Física, a Arte e as Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol). A área Ciências Matemáticas e da Natureza é dividida em Matemática — que sofre uma subdivisão em Etnomatemática, Aritmética, Álgebra, Geometria, Informação, Física e Economia — e Ciências Naturais, Químicas e Biológicas. Por último, a área de Ciências Humanas e Sociais é dividida em História e Geografia.

A dinâmica de apresentação das áreas e suas disciplinas inicia-se por uma introdução da área de estudo e os objetivos gerais, logo após faz-se a contextualização da disciplina e, por último, são elencados os objetivos por ciclos (sendo lançados em separado para 1º e 2º ciclos e, depois, para 3º e 4º ciclos)⁸⁸ a cada disciplina. Nota-se que é evitado o uso da palavra disciplina, talvez na tentativa de se distanciarem da lógica seriada.

Neste capítulo podemos constatar que, até a presente análise, a estrutura curricular em termos de conhecimento não mudou na “rede”, visto continuam a subdividi-lo em disciplinas

⁸⁸ Nas disciplinas de Línguas Estrangeiras só há objetivos previstos para os 3º e 4º ciclos.

estanques. A única mudança na abordagem da estrutura curricular dos conteúdos ocorre na reunião de determinadas disciplinas por área de conhecimento. Essa iniciativa até permite um olhar mais ampliado do currículo e uma interdisciplinaridade, mas não muda a lógica de fragmentação e disciplinarização do conhecimento.

Identificamos uma passagem na exposição sobre a área Ciências Matemáticas e da Natureza que diz

Destaca-se que este processo integrador não se esgota no limite das disciplinas vinculadas a esta área do conhecimento. As possibilidades de interlocução com as demais disciplinas são de infinitas ordens, viabilizando com elas a aproximação e troca de saberes necessários para construir um conhecimento de mundo que seja, de fato, sistêmico e baseado em experiências instigantes e significativas (FME, 2007, p. 95).

Portanto, constatamos que apesar de não haver uma mudança concreta no currículo, existe o entendimento de que é possível alcançar um currículo integrado. Tivemos notícias de que um documento contendo as Diretrizes Curriculares da rede está sendo construído à parte. Esse documento irá propor uma organização curricular por eixos de estudo e pesquisa, sendo eles: a) Linguagem, Identidade e Autonomia; b) Sujeito, Espaço, Cidadania e Diversidade; c) Inovação, Ciência e Tecnologia.

Vale destacar que a versão preliminar da Portaria 125/2008 também apresentava a organização do currículo a partir dos mesmos “componentes curriculares”, mas na versão em que foi publicada as disciplinas não aparecem mais e é feita referência aos eixos de estudo e pesquisa acima citados.

Apontamos algo para nos pareceu a princípio ser uma divergência: tanto nas entrevistas, quanto nas observações identificamos falas que davam autonomia às escolas, no sentido de que os docentes estariam livres para definirem os objetivos de cada ciclo, porém vimos que tais objetivos já foram definidos na Proposta, inclusive sendo listados por disciplina. Até identificamos um trecho que esclarece que “a Proposta Pedagógica da FME representa um subsídio, a partir do qual cada Unidade de Educação tomará como referência

para elaborar a sua própria Proposta” (FME, 2007, p. 34). Mas, permanece um questionamento: em que medida o estabelecimento de objetivos *a priori* pela FME limita ou não a autonomia das escolas para estabelecer os objetivos que o corpo docente entende ser relevantes, tendo por critério as especificidades da realidade local?

Em anexo ao texto da Proposta segue a versão preliminar da Portaria 125/2008. Essa portaria introduz as nomenclaturas específicas que compõe a reestruturação da política de ciclos do município e dispõe sobre a organização do sistema escolar para a implementação da mesma.

Gostaríamos, ainda, de apontar alguns aspectos gerais da Proposta, isto é, análises produzidas considerando o documento como um todo.

Identificamos trechos do texto que apresentam uma escrita pouco clara ou limitada, assim como passagens teóricas que não fazem distinção entre o que era entendimento de um autor e o que era entendimento da “rede”, com base em reflexões teóricas. Apresentamos como exemplo alguns trechos do documento FME (2007):

Estudiosos apontam que, desde a década de 80, desenvolve-se um processo de consolidação de uma cultura globalizada, um sistema que acompanhe o mundo político e econômico (p. 8).

Por cultura entendemos toda a produção para construir e perpetuar a existência humana (p. 14).

Este é um processo multifacetado, pois, ao transformar a natureza, o homem transforma-se (p. 14).

Educação é um fenômeno que resulta de um complexo processo de construção prática pelo homem, (re)significado pela teoria (p. 17).

Além disso, em alguns momentos também percebemos uma mistura de discursos e textos, evidenciando que a escrita da Proposta ainda precisa caracterizar a identidade da “rede”. A escrita em alguns pontos se assemelha a uma coletânea de idéias, na qual foram reunidos os pontos compreendidos como importantes sobre um mesmo assunto, transcrevendo-os sucessivamente. Até mesmo um dos entrevistados confirma essa percepção, dizendo que o documento “tem várias escritas, vários estilos de texto, ele precisa ganhar uma arrumação, uma formatação que dê um corpo a ele [...]” (Entrevistado D).

Compreendemos que essa análise confirma a provisoriedade e dinamicidade deste documento, que ainda contará com intervenções da “rede” para que fique mais nítida a identidade da Proposta Pedagógica, o que influencia diretamente na construção da identidade da política curricular de ciclos deste município. Mas entendemos também, que essa mistura de textos e discursos é parte integrante do processo de bricolagem e recontextualização a que as políticas educacionais estão submetidas.

Outro aspecto diz respeito àquilo que Bowe e Ball (1992) distinguem como estilos de textos *writerly* (‘escrivível’) e *readerly* (‘prescritivo’). Inferimos que o texto da Proposta Pedagógica trabalha com os dois estilos simultaneamente, mais de um modo geral fica mais evidente o estilo *readerly* do que *writerly*. Ainda que a dinâmica de construção da Proposta tenha incluído reflexões diversas de toda a “rede”, tentando compor um movimento democrático e evidenciando um trabalho coletivo, a linguagem utilizada no texto escrito não fornece evidências dessa dinâmica e não valoriza esse processo. Além do tom prescritivo, em nenhum momento há o resgate da história da construção da Proposta, apenas algumas informações sucintas e isoladas.

Acreditamos que a normatização é algo próprio da educação tradicional, que ainda está muito enraizada em todos nós e que, talvez por isso, essa versão da Proposta tenha sido prescritiva. Ressaltamos, mais uma vez, que uma dinâmica de construção coletiva tão rica quanto demonstrou ser a da nova Proposta Pedagógica de Niterói não pode se perder na história. Além disso, não podemos nos esquecer que o texto da Proposta, que foi construído coletivamente, retornará às escolas como uma “diretriz de trabalho” e como um documento que compõe o contexto de produção de textos da política de ciclos. Assim, se este documento não traduzir os sentidos da coletividade, da democracia e da educação transformadora — concepções estas que foram assumidas nas reflexões que contribuíram para a construção da

Proposta — e adquirir um estilo *writerly*, poderá existir o risco de retrocesso no processo de interpretação da Proposta e na mudança das práticas pedagógicas.

4.3 As entrevistas

4.3.1 Codificação, categorização e análise

Após a transcrição das seis entrevistas realizadas, iniciamos o processo de categorização e codificação dos dados. Assim, subdividimos as perguntas em dois blocos, criando um bloco de perguntas que definiram o perfil dos entrevistados (já relatado no capítulo três) e outro bloco de perguntas sobre a nova política de ciclos da rede, que foram sintetizadas em categorias.

Bloco A: Perfil
Qual é seu nome completo?
Qual é sua formação?
Quantos anos você possui de experiência no magistério?
Qual a sua função dentro da FME?
Há quanto tempo você atua na área técnico-pedagógica dentro Fundação?
Você acompanhou a reformulação da política de ciclos em Niterói desde o início?
Bloco B: Política de ciclos
Que aspectos levaram à conclusão de que a política de ciclos tinha que ser reformulada?
De onde/quem partiu a iniciativa que gerou esse processo?
Quais foram os envolvidos de um modo geral?
Algum autor ou alguma experiência influenciou a reformulação da política? Qual (is)?
Como está sendo reformulada a Proposta Pedagógica da rede?
Quais as principais modificações implantadas?
Que idéias-chave você acha que seriam principais na nova versão da política?
Que estratégias foram adotadas para envolver os educadores e implementar a Proposta Pedagógica?
Como as escolas, principalmente equipes de articulação pedagógica e professores, estão lidando com esse processo de implementação da nova Proposta?
Como está o processo de reestruturação da política de ciclos hoje e quais as expectativas?

Como ficou a discussão sobre currículo em meio a este processo?

Particularmente sobre a E. M. Lúcia Maria, você tem notícias de como está sendo a implementação da nova Proposta Pedagógica lá?

Bloco B: Política de ciclos	Categorias
Que aspectos levaram à conclusão de que a política de ciclos tinha que ser reformulada?	Aspectos desencadeadores
De onde/quem partiu a iniciativa que gerou esse processo?	Iniciativa
Quais foram os envolvidos de um modo geral?	Envolvidos
Algum autor ou alguma experiência influenciou a reformulação da política? Qual (is)?	Influências
Como está sendo reformulada a Proposta Pedagógica da rede?	Processo de construção
Quais as principais modificações implantadas?	Modificações
Que idéias-chave você acha que seriam principais na nova versão da política?	Idéias-chave da política
Que estratégias foram adotadas para envolver os educadores e implementar a Proposta Pedagógica?	Estratégias de envolvimento
Como as escolas, principalmente equipes de articulação pedagógica e professores, estão lidando com esse processo de implementação da nova Proposta?	Reações/interpretações
Como está o processo de reestruturação da política de ciclos hoje e quais as expectativas?	Perspectivas
Como ficou a discussão sobre currículo em meio a este processo?	Currículo
Particularmente sobre a E. M. Lúcia Maria, você tem notícias de como está sendo a implementação da nova Proposta Pedagógica lá?	Impressões sobre a E. M. Lúcia Maria

Concluída esta fase, identificamos os elementos constituintes de cada categoria em cada uma das entrevistas realizadas, isto é, realizamos a codificação das informações para classificá-las e agregá-las às categorias. Embora este pareça ser um processo evidente, visto que cada pergunta corresponde a uma categoria, não foi algo tão simples de ser realizado, pois as perguntas nem sempre ocorriam separadamente e em ordem, o que é característico da entrevista de tipo semi-estruturada.

Apresentamos, a seguir, uma a uma as categorias com os elementos identificados em todas as entrevistas, contendo a frequência com que aparecem, ou seja, em quantas entrevistas

o mesmo elemento é citado. Introduzimos também a análise de cada categoria, com algumas exemplificações de falas dos entrevistados.

Categoria	Frequência	Elementos
Aspectos desencadeadores	5	Seriação velada
	3	Necessidade de construção coletiva e de diálogo
	2	Desejo de mudança da própria rede
	2	Estimular a reflexão sobre os ciclos
	1	Fracasso escolar
	1	Necessidade de consolidar os ciclos
	1	Necessidade de rupturas
	1	Necessidade de uma educação mais democrática

Quase todos os entrevistados citaram que um dos principais aspectos desencadeadores da nova política foi a “seriação velada” que existia na rede, isto é, percebemos uma preocupação em realizar uma efetiva mudança, no sentido de democratizar o acesso e a permanência na escola.

Como já mencionado, em 1999 foi introduzida a política de ciclos na rede municipal de Niterói, no entanto, segundo os entrevistados, a antiga Proposta trazia mudanças só em termos de nomenclaturas e a lógica seriada se mantinha inalterada. Isso incomodava os profissionais da rede e quando a nova equipe pedagógica assume a FME, juntamente com o secretário de educação, como todos são profissionais da própria rede, fica ainda mais evidente a necessidade de mudança. Assim, entendemos que uma das influências presentes na reformulação desta política foi promovida a partir da própria experiência da rede.

Então, o maior fator, o maior indicador de que era necessário mudar alguma coisa, é que a rede vivia uma esquizofrenia. Ela oficialmente, formalmente funcionava em ciclos, mas no cotidiano a rede trabalhava em séries anuais. E não só trabalhava em séries anuais, como as escolas e os profissionais desenvolviam, ao meu ver legitimamente, várias modalidades de resistência e de burla, e de dribble, de improvisação, de adaptação em relação à Proposta, na qual eles não se reconheciam. (Entrevistado E)

Todos os elementos apontados nesta categoria traduzem a necessidade de uma ruptura com a lógica seriada. A fala do entrevistado E, destacada acima, evidencia esta preocupação que, inclusive, foi relatada por quase todos os outros entrevistados, mostrando uma coerência nas falas. No entanto, outros aspectos desta exemplificação nos chamam atenção. Será que não existem resistências e formas de burle em relação a atual política? Será que a improvisação e a adaptação também não ocorrem hoje, até em função das diferenciadas interpretações que sofre a Proposta?

Cabe citar um aspecto interessante. Apenas o entrevistado B afirmou que na gestão anterior, que ficou sob a presidência da Prof^a. Maria Felizberta Baptista da Trindade, entre os anos 2002 e 2003, a rede já apontava para a necessidade de mudança e até desenvolveu atividades nesse sentido. Será que uma possível preocupação política não permitiu reconhecer que esse movimento já vinha se evidenciando na gestão anterior?

Categoria	Frequência	Elementos
Iniciativa	3	Órgão central
	3	Secretário de educação
	1	Coordenadores pedagógicos da FME

Todos os entrevistados disseram que a iniciativa partiu da FME, mas apenas três reconheceram que a iniciativa foi tomada diretamente pelo secretário de educação. Acreditamos que os três entrevistados que citaram a FME ficaram receosos em apontar apenas uma pessoa como responsável pela iniciativa, o que fica evidente em uma das entrevistas. Quando perguntamos de onde ou de quem partiu a iniciativa de reformulação da Proposta, o entrevistado F respondeu que foi do órgão central. Então, perguntamos se foi alguém em específico e a resposta foi: “Se houve eu não sei, honestamente”. Em seguida esse entrevistado acrescentou:

Foi o grupo sabe. Com a gestão do atual secretário sempre teve o cuidado de falar que sempre é o grupo, não é a pessoa. Então, foi o órgão central que começou a fazer esse movimento atendendo ao partido, às ansiedades do

partido dele, à ansiedade evidente de um fato: o fracasso escolar, a ausência, não atender a demanda das escolas, insatisfação com essa realidade (Entrevistado F).

Parece que existe aqui um conflito de informações. O entrevistado F não sabe se alguém tomou a iniciativa pela reformulação da política ou está seguindo a recomendação de informar que foi todo o grupo? Seria possível essa iniciativa partir do grupo, se o próprio entrevistado disse que essa foi uma meta vinculada ao partido do secretário?

Além disso, mais uma vez, apenas o entrevistado B disse abertamente que na posse do secretário de educação, o mesmo enumera treze pontos para sua gestão e que um desses pontos consiste justamente na reformulação curricular da rede⁸⁹.

Neste ponto, é possível inferir que outra influência presente na reformulação da política de ciclos de Niterói foi do próprio secretário de educação e presidente da FME e do seu partido político.

Categoria	Freqüência	Elementos
Envolvidos	2	Hoje o conjunto da rede, mas com níveis diferentes
	1	Coordenadores pedagógicos da FME
	1	Inicialmente o órgão central
	1	Órgão central envolveu pedagogos que envolveram professores
	1	Todos foram convidados a se envolver

Nesta categoria foram identificados três elementos que ratificam os resultados encontrados na categoria *iniciativa*. Confirma-se a visão percebida de que a iniciativa de reformular a política curricular de ciclos partiu da FME. Logo, no movimento inicial de reformulação da Proposta o envolvimento foi restrito aos membros da FME e mais tarde aos pedagogos, que receberam a incumbência de envolver os professores.

⁸⁹ Isso também é explicitado na Proposta Pedagógica, na passagem “o processo coletivo de reflexão e proposição, materializado nos Documentos Preliminares para a Proposta Pedagógica [...], teve início por determinação do Secretário Municipal de Educação” (FME, 2007, p. 6). Em seguida, dentre os documentos citados como sendo aqueles que compuseram a Proposta, foi listado “Os treze pontos”.

Dois entrevistados citaram que hoje o conjunto da rede está envolvido, qual seja, esse processo de envolvimento foi progressivamente adquirindo proporções maiores e alcançando grupos diferenciados. Há de se ressaltar que, cautelosamente, esses entrevistados apontaram que este envolvimento ocorre em níveis diferenciados, visto que cada escola encontra-se numa realidade particular de interpretação da política.

O entrevistado F diz que

Todos foram convidados a se envolverem nesse estudo, nessa visão de um novo caminho, todos: professores, diretores, gestores, coordenadores, todos. Não foi fechada hora nenhuma o acesso à discussão por parte de nenhum seguimento, todos. Se hoje alguém disser – não é isso que eu quero - é por que não quis participar. Sempre ficou aberta. Muito aberta, inclusive para órgãos particulares, entidades, instituições.

Neste ponto é interessante observar algumas relativizações. É certo que fazer o convite à todos não significa que tenha havido o envolvimento de todos, até porque professores, gestores e coordenadores não representam todos os segmentos. E o envolvimento dos principais interessados no processo, que são os alunos e os responsáveis? Temos a impressão de que o próprio entrevistado tem dificuldades para acreditar no envolvimento de todos, pois ao fazer esta declaração ele deixou transparecer uma postura defensiva, justificando-se por algo não questionado.

Apesar disso, arriscaríamos afirmar que todos foram envolvidos, considerando um outro ponto de vista. No momento em que foi lançada a meta de reformulação da política, as reações e interpretações foram as mais variadas. Então, acreditamos que mesmo aqueles que se mostraram resistentes e contrários à nova política se envolveram no processo, pois também esses sujeitos emitem opiniões que influenciam na implementação da Proposta e na reformulação da política curricular de ciclos.

Podemos inferir também que havendo diferentes envolvidos nesse processo, surgiram diferentes instâncias de influências, disputa de interesses e interpretações, e, portanto, diferentes articulações na formulação do discurso da política curricular de ciclos da rede.

Categoria	Frequência	Elementos	
Influências	Autores	4	Miguel Arroyo
		4	Paulo Freire
		2	Andréia Fetzner
		2	Cláudia Fernandes
		2	Piaget
		2	Vygotsky
		1	Acadêmicos que pesquisaram a rede
		1	Autores que trabalham currículo, avaliação e ciclos
		1	Jefferson Mainardes
		1	José Pacheco
		1	Jurjo Torres
		1	Luiz Carlos Freitas
		1	Perrenoud
		1	Profissionais da rede
		1	Wallon
	Experiências	5	Belo Horizonte
		5	Porto Alegre
		2	Prática pedagógica cotidiana e experiências anteriores
		1	Alternativas à seriação anual
		1	Espanha
		1	Genebra
		1	Não houve influência de outra experiência
		1	Portugal
		1	Rio de Janeiro
		1	São Gonçalo
		1	São Paulo
	Teorias	1	Ciclos de aprendizagem
1		Ciclos de formação	

A categoria *influências* foi dividida em três subcategorias: *autores*, *experiências* e *teorias*. Os elementos mais frequentes confirmam o que essa investigação já havia constatado a partir de observações e da análise documental da Proposta. Os entrevistados citaram em sua

maioria a influência dos autores Miguel Arroyo e Paulo Freire e a influência das experiências de políticas curriculares de ciclos implementadas em Belo Horizonte e em Porto Alegre.

Podemos identificar também influências do campo da psicologia e de autores que trabalham, principalmente, com as temáticas de ciclos, avaliação e currículo. Nos chamam atenção, embora só tenham sido citados uma única vez, a valorização das pesquisas realizadas na rede e as produções de seus próprios profissionais. Além disso, surgiram influências internacionais, que não abordaremos nessa pesquisa.

Apesar dos ciclos de formação e dos ciclos de aprendizagem terem sido citados, os entrevistados C, D e E reconheceram que a política de ciclos de Niterói não tem uma identificação única e que o objetivo principal não é manter uma aproximação maior com um ou outro conceito, mas sim promover uma experiência de desseriação.

Lembro bem que no início da discussão um dos grandes problemas que a gente enfrentou foi de que ciclo a gente vai ser: de aprendizagem ou de formação? Não era para a gente que estava tocando o processo uma questão fundamental, não era fundamental. Não era escolher se era um ou outro ciclo, era fazer um processo de desseriação, de realmente poder ter uma outra forma escolar, que hoje é o que se apresenta como ciclo. (Entrevistado B)

Considerando o conjunto de evidências obtidas nesta pesquisa, constatamos que a política curricular de ciclos de Niterói se aproxima bastante de experiências em Belo Horizonte, relatadas pelo autor Miguel Arroyo em seu livro *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Os processos de agrupamento por idade e de reagrupamento ocorridos em Belo Horizonte são relatados de forma bem semelhante aos de Niterói.

Por fim, identificamos nessas falas que ocorre o processo de bricolagem na formulação da política de ciclos de Niterói. De acordo com Ball (1998), as políticas não são elaboradas a partir de algo completamente novo, mas são construídas a partir de experiências globais e locais, combinando tendências, influências e experiências, reunindo teorias, pesquisas e modismos para a formulação de algo diferente e ainda não experimentado. É exatamente esse processo que o entrevistado B descreveu quando disse que

Basicamente autores que a gente foi buscar, mas também experiências de outras redes. Só que isso não é uma coisa imediata, a gente vai fazendo as apropriações em função do diálogo que mantém com a rede e das possibilidades que a rede tem de assimilar parte ou grande parte, digamos, desse discurso acadêmico, desse discurso científico e das práticas relatadas também por outras instituições e vai incorporado isso e reorganizando e produzindo um discurso próprio. Um discurso que pretende ser o reflexo da sua própria prática, porque não basta a gente produzir uma Proposta que tenha a reflexão e a transposição de uma determinada teoria, de um determinado grupo de autores, de uma determinada concepção de educação, sem que isso seja reflexo do que se pratica.

Então a gente incorpora isso nesse discurso; **recontextualiza** em função da própria percepção que tem, da própria reflexão que faz sobre a prática que está sendo desenvolvida; e tenta dar corpo a um documento que seja possível de ser questionado, trabalhado, reescrito pelas diversas faixas de entendimento da educação que circulam na rede (grifo nosso).

O entrevistado B relatou todo o movimento de influências e apropriações que a rede sofre, mostrado através da recontextualização, como o discurso sobre a política de ciclos é transposto de um local (ou contexto) para outro, a fim de ser recriado na relação com outros discursos.

Categoria	Frequência	Elementos
Processo de Construção ⁹⁰	6	Em 2005, uma primeira versão da Proposta é elaborada pela FME e encaminhada às escolas ⇒ começa o movimento de discussão e elaboração de sugestões pelas escolas ⇒ em 2006, 12 escolas aderem à nova política ⇒ FME recolhe sugestões e críticas que as escolas enviam, elaboram relatórios em reuniões diversas, catalogam o material e escrevem outra versão da Proposta ⇒ em 2007 a nova versão da Proposta vai para as escolas e todas as escolas de educação infantil, 1º e 2º ciclos passam a funcionar de acordo com a Proposta ⇒ começa a elaboração das diretrizes curriculares. Durante todo o processo são realizadas diversas reuniões.

Quanto à categoria *Processo de construção da Proposta*, podemos afirmar que todos os entrevistados tiveram uma fala comum, o discurso foi coerente e harmônico, o que demonstra que o entendimento quanto à dinâmica dessa construção foi bem compreendido por todos e que a participação, pelo menos desse grupo, foi efetiva. Alguns relataram mais detalhes dessa construção, outros foram mais sucintos, mas todos mencionaram os mesmos elementos no resgate do processo. Há uma coerência nas falas.

⁹⁰ Esses elementos foram apontados com base numa síntese que realizamos a partir de todas as entrevistas.

Segundo os entrevistados, o principal aspecto desse processo de construção do texto da Proposta foi o diálogo, foram realizadas inúmeras reuniões, entre FME, pedagogos, professores e equipes diretivas.

Se você perguntar para mim qual é a pedra de toque desse processo eu vou dizer que é diálogo. Conversa é o elemento mais importante. Os canais de conversa são os mais variáveis possíveis (Entrevistado E).

No entanto, quanto ao segmento dos alunos, não tivemos notícia de que tenha ocorrido alguma escuta ou conversa. Já em relação aos responsáveis, foram realizadas reuniões agrupando pais de duas ou três escolas em encontros que compuseram a denominada *Caravana Pedagógica*⁹¹.

Assim, a reconstrução do texto da política de ciclos de Niterói foi realizada, segundo os dados obtidos nas entrevistas, considerando uma dinâmica de interação, entre, principalmente, os profissionais que atuam no contexto da prática e a FME.

Categoria	Freqüência	Elementos
Modificações	3	A escola não se organiza mais por anos de escolaridade
	3	Avaliação processual e fim da nota
	3	Reagrupamento
	2	Maior autonomia para as escolas
	1	Equipes de referência
	1	Horário de planejamento nas UMEIs
	1	Maior número de professores por unidade
	1	Necessidade de trabalho em equipe
	1	Não é possível categorizar, são muitas questões implicadas
	1	O GR passa a ser constituído pelo critério de idade e não cognitivo
	1	Tempo mais democrático
	1	Troca dos POs pelos pedagogos

⁹¹ A *Caravana Pedagógica* que observamos foi realizada com os responsáveis de alunos da E. M. Lúcia Maria Silveira Rocha, E. M. Maria Ângela Moreira Pinto e UMEI Maria Luiza Sampaio. Além da presença de responsáveis ter sido restrita, o objetivo da reunião se perdeu, pois na mesma ocasião programaram a inauguração da quadra da E. M. Maria Ângela, onde ocorreu a reunião.

Foram variadas as modificações citadas, mas é interessante apontar que um número significativo de elementos envolveu a questão do tempo. O fato da *escola não se organizar mais por anos de escolaridade*, significa que a rede está rompendo com a lógica temporal seriada; a *avaliação processual* mostra uma avaliação mais preocupada com o processo do que com o resultado, uma avaliação que tem seu tempo estendido por todo o processo educativo; e o *reagrupamento* é algo que mexe com a organização, demandando uma nova visão de tempo escolar para que o tempo discente seja respeitado.

Além desses elementos, ainda aparece uma resposta que vai ao encontro dessa mudança na lógica temporal, apontando um *tempo mais democrático*; e outra resposta que aponta para o tempo do professor da educação infantil, que nesse conjunto de modificações conseguiu obter a garantia do *horário de planejamento*, o que significa dizer que foi considerada a necessidade de se pensar no tempo docente e suas necessidades. A fala do entrevistado D exemplifica esta preocupação pelo respeito do tempo docente, ele diz que a modificação é “[...] também uma questão do ciclo com o professor, o tempo que ele precisa para rever esses conceitos, quebrar essas lógicas, construir, pensar de uma outra forma”.

Todavia, o elemento que mais chamou atenção foi aquele que diz *não ser possível categorizar, visto que são muitas questões implicadas*. Esse elemento foi apontado pelo entrevistado D, que demonstrou sensibilidade com o nível de complexidade em que se desdobra a nova Proposta Pedagógica e, por conseguinte, a reformulação da política curricular de ciclos de Niterói. Segundo esse entrevistado, foi um conjunto de fatores que concorreram para colaborar com a mudança da prática pedagógica cotidiana como um todo.

Pensar que a partir de 2006 nós estaríamos organizando as escolas por faixa etária. Que esses meninos agora pertencem a um ciclo e não mais a um ano de escolaridade. Que esse ciclo dura três anos civis, mas que não são anos compartimentados e que, ao longo desses três anos civis, você tem um período alongado, uma flexibilidade, você precisa conhecer esse grupo, você precisa traçar um diagnóstico, você precisa construir estratégias para que esse grupo construa conhecimento, não mais só com o seu professor, mas com todos os professores que lidam com este ciclo... Eu acho que trazer

essas questões bem definidas e bem demarcadas na Proposta mexeram com a prática cotidiana da escola, entendeu? (Entrevistado D)

Ao mesmo tempo, o entrevistado D, demonstrou clareza de que o conjunto de mudanças que estão em curso não significa um rompimento definitivo com uma lógica em vigor há tantos anos. Então, num momento de reflexão, ele disse:

Não sei se já mexeu com a lógica. Não mexeu com a lógica da rede! Porque eles são processos lentos, não pode ser decretado junto com a Proposta! Não há documento que dê conta disso! A Proposta vai dizer que é assim, mas eu preciso quebrar muitas coisas dentro de mim. É um processo, é um processo lento, a gente está nesse processo caminhando, mas hoje muito mais embrenhado, impregnado dessa lógica ciclada. Em algumas situações no tranco: Vamos gente! Vamos fazer, vamos experimentar, vamos nos desarmar, vamos pensar nessa nova lógica...

Isso significa que existe a clareza por parte deste entrevistado que uma mudança tão árdua, quanto a substituição de toda uma lógica impregnada no pensar e no agir dos docentes, demanda tempo. Um texto que compõe a reformulação da política de ciclos, como a Proposta Pedagógica da rede, é importante, mas esta não é a única instância em que as transformações ocorreram.

Nesta categoria também foi possível identificar uma contradição. O entrevistado A afirmou que “com a Proposta se garantiu um ou dois professores a mais para o reagrupamento, que é uma estratégia para o ciclo, diminuir, reduzir o número de alunos para fazer uma intervenção mais direta com aqueles grupos”. No mesmo sentido, o entrevistado D disse: “É a lógica que já está em toda a rede de primeiro e de segundo ciclo, além do professor de referência, mais dois a cada tantos agrupamentos para provocar esse movimento”. Já o entrevistado F afirmou que “essa reforma é muito positiva, embora assustadora [...] Assustadora porque você ainda tem muitas outras lacunas que tem que ser vistas, que são fundamentais. Carência de professor é fundamental para o sucesso da Proposta”.

Então, enquanto dois entrevistados apontaram que uma das mudanças foi o maior número de professores por escola, para que os reagrupamentos fossem viáveis; outro disse que existe a necessidade de mais professores, visto que os professores de apoio estão

vinculados somente aos grupos de referência que tenham alunos com NEE. “Vem vinculado ao aluno NEE, com certeza. É só para isso. [...] É vinculado ao NEE. Eu desconheço uma sala sem NEE com professor de apoio”, disse o entrevistado F.

A versão preliminar da portaria sobre a Proposta Pedagógica, que saiu em anexo ao texto da segunda versão da Proposta, não falava sobre professores a mais, dependendo do número de GRs. No entanto, com a publicação dessa portaria, que recebeu o número 125/2008, percebemos algumas alterações e dentre essas foi acrescentado um parágrafo que diz:

A Equipe de Referência do Ciclo poderá ser acrescida de até 25% de professores em relação ao número de Grupos de Referência do Ciclo, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento de redes colaborativas de ensino e de aprendizagem na Unidade de Educação (Art. 13, § 8º, Portaria 125/2008).

Assim, fica esclarecido que realmente está previsto um percentual de até 25% de professores a mais nas escolas, dependendo no número de GRs. Será, então, que a contradição existente está em relação ao que ocorre na prática, já que em termos de documentação tudo está em consonância?

Categoria	Frequência	Elementos
Idéias-chave da política	4	Trabalho coletivo
	3	Avaliação processual
	3	Centralidade do currículo, que passa a ser entendido de forma mais abrangente e flexível
	2	Diálogo, produção de discussão
	2	Favorecimento da diversidade no processo de construção do conhecimento
	2	Mediação pedagógica
	1	Cada escola tem uma realidade diferenciada
	1	Escola como espaço de construção coletiva do conhecimento, mas que cuida das individualidades
	1	Garantia de acesso, permanência e sucesso na escola
	1	Planejamento
	1	Reorganização do tempo e do espaço escolar

Todos os elementos apontados nessa categoria expressam o empenho em reunir idéias que compõem uma lógica de organização escolar mais democrática, que neste momento tem se concretizado na política curricular de ciclos.

Os elementos citados demonstram que essa Proposta procura contemplar as diferenças, respeitando a diversidade e apostando em aspectos como o “trabalho coletivo”, a “avaliação processual”, dentre outros, para a constituição de uma concepção de currículo mais democrática.

É possível notar também que, como todos os elementos possuem um mesmo fundamento, isto é, estão em consonância com uma educação mais inclusiva e democrática, os entrevistados expressam domínio da Proposta, apresentando, mais uma vez, uma fala coerente.

Categoria	Frequência	Elementos
Estratégias de envolvimento	6	Muitas instâncias de diálogo
	2	Intervenção das equipes de referência
	2	Movimento inicial junto aos POs, que levavam a discussão para as escolas
	2	Processo de autoria coletiva
	1	A direção da escola tem que acreditar na Proposta para envolver os professores
	1	Investimentos em infra-estrutura e na valorização dos profissionais (formação continuada e aumento salarial)
	1	Maior autonomia para as escolas

O elemento mais citado como estratégia de envolvimento foram as diversas instâncias de diálogo que ocorreram e vêm ocorrendo. Na visão da FME, há uma relação de diálogo estabelecida entre o órgão central e as escolas, utilizada estrategicamente para envolver os profissionais do contexto da prática, isto é, para que eles se sintam parte do processo de reformulação do texto da Proposta Pedagógica e, conseqüentemente, da política curricular de ciclos de Niterói. No entanto, dos seis entrevistados apenas dois citaram que há um “processo

de autoria coletiva”. O que a FME considera diálogo? Será que a concepção de diálogo com que eles estão trabalhando pressupõe apenas uma escuta ou pressupõe uma troca?

Categoria	Frequência	Elementos
Reações / interpretações	4	Resistência e insegurança
	4	Escolas que acreditam na Proposta
	2	Dificuldades de compreensão
	1	A maior parte resiste, seja pela Proposta, pelo medo do novo ou por questões políticas
	1	A maioria faz um esforço de criticidade
	1	Aprofundamento na leitura
	1	Assimilação rápida da Proposta
	1	Desânimo e picos de entusiasmo
	1	Escolas que acreditam que sua estrutura não permite implementar a Proposta
	1	Nenhum tipo de leitura sobre ciclos
	1	Oposição às propostas do governo
	1	Bajulador do governo

Todos os entrevistados citaram elementos de resistência e de adesão, assim, inferimos que os dois movimentos convivem concomitantemente hoje na rede. A fala do entrevistado C exemplifica bem essa constatação.

Eu acho que a gente tem as duas coisas, alguns movimentos de maior resistência e outros movimentos de uma vontade muito grande em não reproduzir mais esse modelo seriado, porque a gente vinha em uma lógica de ciclos muito parecido com esse modelo seriado. Tem muita gente entendendo que é uma possibilidade de a gente dar um passo à frente. São esses dois movimentos o tempo todo convivendo nas escolas. Em algumas escolas o que vai sobressair é o movimento de maior resistência; em outras, é o movimento onde as pessoas abraçam mais a idéia e aí tentam tocar a discussão e a prática à frente. Então, eu acho que tem as duas coisas acontecendo. Difícil também a gente ter uma coisa só, uma unanimidade até porque se a gente tiver uma coisa só...

Com base nesses elementos, entendemos que o movimento de reformulação da política de ciclos permite identificar inquietudes, contradições, dicotomias e conflitos. Segundo Santos (1996), ao mesmo tempo em que vivemos grandes mudanças, em decorrência, principalmente, da globalização, também vivemos um período de estagnação,

impossibilitados de refletir sobre a transformação social. Por isso, este autor afirma que os conflitos servem para desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e, portanto, devem ocupar lugar de destaque na formulação de experiências pedagógicas transformadoras. Assim, faz parte da capacidade de refletir sobre a transformação social, a busca por um projeto educativo capaz de, através dos conflitos, recuperar a capacidade de indignação e criticidade dos sujeitos. O fato de surgirem vários conflitos na rede municipal de educação de Niterói, em decorrência das reformulações pelas quais passa a política curricular de ciclos, significa que ocorrem desestabilizações nas estruturas tradicionais, na lógica seriada.

É interessante citar que o entrevistado F, quando perguntado se nesses (quase) dois anos de implementação da nova política percebeu alguma modificação no quadro de resistência, respondeu:

Oficiosamente não. Oficialmente sim. Oficialmente aqui houve uma ordem e contra ordem de se assumir a Proposta, todas. Eles davam um prazo de um ano. Ano passado assumiu a Proposta quem quis. Esse ano todas foram obrigadas a assumir (Entrevistado F).

Será que o motivo que impulsiona os movimentos de resistência à Proposta não estaria justamente na sua obrigatoriedade a curto prazo? Já discute-se o tempo do aluno, mas como fica o tempo do professor? Que tempo seria necessário para o professor refletir, interpretar e compreender o processo de reestruturação da política de ciclos?

Categoria	Freqüência	Elementos
Perspectivas	4	Encaminhar as diretrizes curriculares para as escolas e colher sugestões
	4	Em 2008 terá a adesão das escolas de 3º e 4º ciclo e 2009 toda a rede funcionamento de acordo com a nova Proposta
	2	Investir na arrumação do texto da Proposta que ainda está fragmentado e ter uma versão final
	1	A versão final receberá novas contribuições no futuro
	1	Garantir que o texto da política seja uma referência para fortalecer a idéia de rede.
	1	Resolver questões burocráticas da gestão escolar
	1	Solucionar falhas

No período de realização das entrevistas a rede se encontrava em fase de formulação das diretrizes curriculares, sendo escrita, inicialmente, por uma equipe multidisciplinar de profissionais da FME. Segundo os entrevistados, o documento com as diretrizes curriculares irá seguir o mesmo caminho de estruturação da Proposta Pedagógica. Ou seja, a FME está preparando um texto preliminar, que será encaminhado para as escolas a fim de que todas possam opinar e encaminhar sugestões, todas as contribuições serão compiladas e o documento ganhará uma nova versão a partir destas contribuições.

Para 2008, a previsão era de que ocorresse um movimento de adesão das escolas de 3º e 4º ciclo na experimentação da Proposta, para que, em 2009, todas as escolas estejam guiando seu trabalho através da Proposta Pedagógica da rede e sejam, assim, inseridas no movimento de reformulação da política curricular de ciclos.

Durante as observações na rede pôde ser constatado que os 3º e 4º ciclos estão demorando mais nesse movimento de adesão, por se tratar de um segmento com outras necessidades de estruturação. Ainda não há uma idéia clara de como ocorrerão certas dinâmicas que já ocorrem no 1º e 2º ciclos e que são inerentes à essa nova Proposta, como, por exemplo, o reagrupamento.

Cabe ressaltar um elemento citado por apenas um entrevistado, mas que se mostra muito interessante. O entrevistado F falou em solucionar falhas e essa colocação é relevante na medida em que ele expõe uma preocupação com o que já foi alcançado. Percebemos que a maior parte dos elementos dizem respeito a perspectivas ainda em planejamento para serem implantadas, mas esse entrevistado mostrou que também existe uma preocupação com o que já foi galgado até aqui, apontando para a necessidade de consolidação e aprimoramento. Quando o entrevistado F respondeu à pergunta sobre perspectivas, tendo como referência as escolas de 1º e 2º ciclos, afirmou que

Um ano e meio fazendo acontecer... Pode falar. Eu acredito que elas estejam sendo escutadas. Já vi isso e as soluções estão sendo pensadas. Essas falhas

que ocorreram com a prática têm que ser solucionadas e, segundo o órgão central, essas soluções estão sendo pensadas em um prazo muito curto de forma a viabilizar solução a exemplos que eu dei: falta de professor, licença gestação, licença médica, cirurgia, uma licença grande.

Nessa perspectiva identificamos a preocupação em não somente trazer o novo, mas aperfeiçoar o que já existe, vislumbrando a consolidação de experiências.

Categoria	Frequência	Elementos
Currículo	4	Em 2007 investiram na discussão com as escolas (mini-cursos)
	3	Percebem a relação intrínseca entre ciclos e currículo
	2	Diretrizes curriculares organizadas não em disciplinas, mas em 5 eixos temáticos
	2	Saem da lógica de conhecimentos a serem transmitidos para algo que é relacional
	2	Todas as práticas que se desenvolvem no espaço da escola
	1	É escola em movimento, é dinâmica
	1	Em 2006 FME investe na discussão interna sobre currículo
	1	Escolas que aderiram à Proposta conseguiram repensar o currículo
	1	Parte de uma intencionalidade filosófica, pedagógica e epistemológica
	1	Professores começaram a internalizar que a mudança é necessária
	1	Tem uma sistematização documental

Todos os elementos citados demonstram uma mudança de postura diante da discussão sobre currículo e seu significado.

Como servidora permutada na rede de Niterói, a pesquisadora pôde acompanhar, em 2006, reuniões realizadas pela FME com os pedagogos. Em algumas destas reuniões foi apontado pelo grupo a necessidade de se discutir currículo, argumentando-se que não era possível falar de política educacional e uma nova Proposta Pedagógica, sem discutir o conceito de currículo, visto que todo esse movimento é projetado de acordo com a concepção de currículo adotada. A partir dessas reuniões, começou a surgir uma preocupação maior com a discussão sobre a conceituação de currículo e a FME investiu em reuniões internas, bem como nas escolas, passando a compreender que o currículo ocupa a centralidade da discussão sobre política de ciclos.

O entrevistado C relatou um pouco esse movimento de estudo dentro da FME, que culminou no planejamento de mini-cursos para as escolas.

Começa um movimento que é um movimento muito bonito e bonito naquilo que Paulo Freire diz de boniteza, sem ser um bonito romântico, mas um bonito que dá gosto de a gente ver o processo. As equipes de referência começam a participar daqueles seminários internos que a gente montou e as equipes de referência começam a estudar, a trazer mais texto. E a gente perguntando: ‘ — Mas como é que eu começo? Que texto você tem mais para me orientar?’ E sentar junto e pensar, esses que a gente está chamando de mini-curso de formação continuada sobre o currículo, cada equipe de referência começa a pensar de forma individualizada para cada escola.

Os elementos identificados nesta categoria demonstram que a partir da tomada de consciência de que o currículo ocupa uma posição central na reformulação da política de ciclos, começou a ser discutida a concepção de currículo que estaria em consonância com a política. Um dos entrevistados caracterizou qual é a concepção de currículo com que a rede está dialogando.

Currículo é a escola em movimento. Currículo são todas as práticas que se desenvolvem no espaço da escola: as práticas pedagógicas propriamente ditas, as práticas de formação continuada, as práticas relacionais. O conjunto das relações que se estabelecem na escola entre os profissionais, entre os profissionais e os alunos, entre os profissionais e os pais e responsáveis, entre o conjunto da comunidade, entre a escola e o sistema. Então, currículo é a dinâmica, currículo é o movimento, e aí, ele se estrutura às vezes de forma mais precisa em documentos que buscam sistematizá-lo [...]. (Entrevistado E)

Todos os entrevistados mostraram elementos que evidenciam haver um esforço de rompimento com a visão das teorias tradicionais de currículo, que o limita a uma listagem de conteúdos pré-definidos, e mostraram indícios de que estão buscando trabalhar na rede com uma conceituação mais crítica de currículo, entendendo-o como dinâmica, como tudo o que se pensa sobre escola e tudo o que se concretiza em prática pedagógica.

Por fim, vale ressaltar que a correlação da nova política de ciclos com essa visão mais crítica e ampliada de currículo é algo que está em processo e que faz parte do movimento de desarticulação da lógica seriada.

Categoria	Frequência	Elementos
Impressões sobre a E. M. Lúcia Maria	6	Aberta a desafios
	4	Caminha entre avanços e retrocessos
	3	Existe uma convergência de fatores favoráveis
	2	Escola nova, que tem disposição
	2	Espaço agradável
	2	É uma escola que se relaciona internamente, com outras escolas, com a equipe de referência e com a comunidade
	2	Tem compromisso com os alunos
	1	Ajuda outras escolas a entenderem a lógica dos ciclos
	1	Cuida dos seus funcionários
	1	Discute bastante
	1	É uma das escolas que está mais envolvida com a Proposta
	1	Apresenta movimento interessante
	1	Não tem vaidades
	1	Pensa num trabalho que caminha para a lógica dos ciclos
	1	Possuem iniciativas de formação continuada e produção
1	Possui profissionais experientes	

Segundo os entrevistados, no final de 2005 a E. M. Lúcia Maria reuniu sua equipe de professores para ler a Proposta. Não foi uma leitura muito aprofundada, mesmo assim, logo resolveram aceitar o desafio e aderiram à Proposta. Até por isso, talvez todos os entrevistados tenham mencionado que a E. M. Lúcia Maria é uma escola “aberta a desafios”.

[...] é uma escola que não tem medo do novo, é uma escola que não tem vaidades, que gosta de experimentar, tem clareza de que vai errar e em errando vai se planejar melhor para poder direcionar melhor os encaminhamentos. Então, é uma escola muito aberta, que compra a idéia (Entrevistado A).

Em 2006, novos professores chegaram e o grupo deu continuidade ao movimento de estudo. “Foi um ano de muita discussão, de muito querer fazer, de muita dificuldade também” (Entrevistado F). A escola começou o movimento de reagrupamento, inicialmente, pelo critério de dificuldades de aprendizagem, depois, pelo critério de personalidade dos alunos. Ocorreram várias mudanças na dinâmica dos reagrupamentos, em função do que os próprios

professores entendiam como erros e acertos. Em 2007, as notícias são de que esta escola continuava a pensar em novas possibilidades e a aceitar desafios.

É importante apontar que a maioria dos entrevistados citou que essa escola “caminha entre avanços e retrocessos”⁹².

Acho que avanços e retrocessos, a gente anda para frente dá dois passos para trás. Eu conheço um pouco o grupo, tem algumas pessoas que fazem movimento de maior resistência. Mas acho que o grupo tem à frente uma liderança que é uma liderança que ajuda muito nessa construção coletiva, que é a supervisora, que é a própria diretora da escola (Entrevistado C).

Esse dado mostra que o movimento de discussão e implementação da Proposta está em eferescência na E. M. Lúcia Maria, visto que os profissionais vivenciam sua prática pautados no hoje e no ontem, interpretando o que lhes parece mais adequado, combinando o antigo e o novo, fazendo e refazendo, isto é, recontextualizando constantemente suas crenças e práticas.

Um dado interessante, que não aparece na tabela da categoria *Impressões sobre a E. M. Lúcia Maria*, é que a maioria dos entrevistados mencionou que acertamos na escolha da escola para o desenvolvimento da pesquisa. Eles entendem que a E. M. Lúcia Maria é uma escola muito empenhada na implantação da nova Proposta, além de ser uma das escolas que têm demonstrado maior proximidade com a lógica dos ciclos, até em virtude da convergência dos elementos citados acima, vistos por eles como favoráveis ao desenvolvimento da Proposta.

Assim, houve comentários sobre essa escolha como: “Você pegou um filé *mignon*, é uma das escolas que esta mais implicada nesse processo” (Entrevistado E), “Eu também teria pensado na Lúcia Maria” (entrevistado C). Além dos comentários dos entrevistados A e B, outros entrevistados fizeram comentários no mesmo sentido em conversas informais.

Por último, vale citar que um dado sobre essa escola não foi esclarecido. Durante a entrevista com F, justamente no ponto em que se perguntava sobre impressões da E. M. Lúcia

⁹² Esse dado vai ao encontro do que observamos na escola e é, inclusive, mencionado também nos questionários. No capítulo cinco, esse dado será retomado.

Maria, ao relatar o movimento de adesão desta escola, F disse que: “Então, as pessoas [...] que não estavam de acordo com o perfil que a nova direção queria — tem que ter um perfil para assumir tanto desafio — foram convidadas a irem para uma outra unidade escolar”. Perguntamos se foi a direção da escola que optou pela adesão à Proposta e F disse que essa decisão foi do “grupo da unidade”, incluindo “diretores, a equipe técnico-pedagógica e o corpo docente”. Então, perguntamos, para melhor compreensão, se teve uma parcela desse grupo que não estava de acordo com a adesão. O entrevistado F respondeu que “a maioria no momento aceitou”, desviando o assunto, em seguida.

Apenas o entrevistado F mencionou esse dado, que procuramos verificar, inclusive, durante as observações na escola, mas nada a respeito foi confirmado.

4.3.2 Reagrupamento: uma nova categoria

Durante as entrevistas realizadas com os representantes da FME outros elementos apareceram, o que é normal em qualquer pesquisa. Entre esses elementos, o reagrupamento ganhou uma atenção especial, por ter sido citado por todos os entrevistados e entremado diversas vezes ao discurso deles. Consideramos, portanto, que o reagrupamento ganhou o *status* de uma categoria de análise.

Mas, o que é o reagrupamento? É uma novidade? É a centralidade da nova Proposta? Confessamos que inicialmente diríamos sim a essas perguntas, assim como muitas escolas da rede disseram. Mas, as entrevistas realizadas trouxeram algumas questões interessantes que ajudaram a esclarecer melhor o que significa de fato o reagrupamento e como ele tem sido interpretado na rede.

É unânime a opinião de que o reagrupamento é algo importante na reestruturação da política de ciclos de Niterói e, conseqüentemente, da nova Proposta Pedagógica da rede. Mas

até que ponto? No início, quando as escolas que aderiram à Proposta relataram suas experiências nos seminários de 2006⁹³, percebemos que a maior parte das exposições ficaram reduzidas à relatos de reagrupamento. “Como se reagrupar significasse estar ciclando a escola [...] Tive essa impressão. Os seminários das escolas ano passado, você deve lembrar, a essência foi isso, foi o reagrupar” (Entrevistado D).

Além dos ciclos ficarem reduzidos ao reagrupamento, o próprio entendimento dessa prática não estava claro. Percebemos que existe uma linha tênue: o reagrupamento fica entre a potencialidade de compreensão e prática de uma nova lógica educativa e o perigo de reforço ou retorno à seriação. O entrevistado B falou sobre esse perigo quando mencionou que

A forma de operar o reagrupamento estava muito ligada a essa idéia de pequenos movimentos, às vezes desconectados do processo como um todo. A gente via isso na educação infantil e via isso também no ensino fundamental. E algumas dessas formas de reagrupamentos reproduzindo práticas extremante conservadoras. Então, a gente correu em um determinado momento um certo risco de potencializar ao extremo a seriação.

O entrevistado B falou ainda sobre o risco de “transformar esses reagrupamentos em pequenos movimentos de série em espaço menor”. De certa forma, isso chegou a acontecer, visto que foi criada em algumas escolas grade de horário de reagrupamento, a exemplo da própria E. M. Lúcia Maria. Não pretendemos dizer com isso que não tem que haver organização, mas que a única forma de estruturação do currículo escolar continuava sendo a seriação, isto é, a fragmentação dos tempos e espaços escolares.

Em algumas escolas parece ter havido o entendimento de que estar aderindo à nova Proposta Pedagógica, estar se inserindo numa nova política curricular de ciclos, era fazer reagrupamento. Ficou implícito que havia uma obrigatoriedade em reagrupar⁹⁴. O entrevistado C esclareceu esse equívoco, quando afirmou que

Eu gosto de dizer sempre que quando a gente pensou nessa estratégia, a gente nunca pensou enquanto uma estratégia que fosse para todo mundo, ao mesmo tempo, o tempo todo, na mesma hora, que era obrigatório ter grupos

⁹³ A dinâmica dos seminários já foi relatada no tópico 3.3.

⁹⁴ No capítulo cinco fica claro que a E. M. Lúcia Maria foi uma das escolas que interpretou os reagrupamentos desta forma.

reagrupados de crianças. Mas a gente entendeu que era uma possibilidade. Eu particularmente, entendo isso até hoje, falo muito isso quando vou à escola. Era uma possibilidade de fazer com que as crianças pudessem circular durante o ciclo por inúmeros motivos. Inclusive, circulando não só pensando na questão da defasagem de aprendizagem deles, mas circulando pensando em aspectos que pudessem estar desencadeando outras possibilidades.

Segundo alguns entrevistados, essa atitude de apostar tudo no reagrupamento talvez tenha sido a forma encontrada pelas escolas de começar a pensar outras práticas educativas, de problematizar seu espaço e seu tempo, de iniciar um movimento de mudança.

Agora eu acho também que foi o caminho que a escola encontrou para sair do seu lugar. Então, o que cabe a gente agora? Problematizar isso. Foi reagrupar? Foi. É o reagrupar? É. Só não achou o nível certo. A Proposta ela vai para o além do reagrupar. Até porque os reagrupamentos você planeja a intenção, a periodicidade, mas você também tem os seus agrupamentos, onde você está o maior tempo com aqueles meninos e meninas. Então, a questão vai para além do reagrupamento. Mas eu acho que foi um caminho que a escola encontrou e que foi o caminho para a gente sair daquela lógica e pensar em uma outra possibilidade (Entrevistado D).

De acordo com o entrevistado B, hoje já existe maior clareza sobre o que seja reagrupamento e sobre os critérios utilizados para tanto. Ele disse que já não se reagrupa com tanta frequência e o critério utilizado já não fica apenas nas dificuldades de aprendizagem.

Os entrevistados afirmaram que o reagrupamento é algo importante sim, mas não pode ser entendido como o aspecto central da Proposta.

E a gente está trabalhando no sentido de mostrar que a questão central não é reagrupamento, mas como o currículo é organizado e que currículo é constituído na escola. O reagrupamento é uma das coisas, eu posso não ter reagrupamento nenhum e trabalhar em ciclos, entendeu? É uma possibilidade a mais que a gente tem de reorganizar a escola para trabalhar na diversidade. Para trabalhar com as possibilidades de encontros diferentes a serem proporcionados em função das características que os grupos vão apresentando no decurso do trabalho (Entrevistado B).

Os reagrupamentos como estratégias pedagógicas, não é a centralidade, mas é uma estratégia importante de reconstruir condições de aprendizagem outras, sair da padronização original, permitir outras interações aos alunos ao longo do ciclo. Por que o aluno tem que ficar dois anos e meio, três ou quatro, enquanto dura o ciclo, só interagindo com um professor? (Entrevistado E).

Ainda, de acordo com o entrevistado E, o reagrupamento é uma forma de dar autonomia à escola, visto que não existe uma padronização ou critérios definidos. Aliás, os

critérios de reagrupamento são ainda muito discutidos na rede. Cada escola, cada equipe, de acordo com a realidade de sua comunidade, define seus próprios critérios. A única recomendação é que “não pode reagrupar aleatoriamente, tem que ter uma intencionalidade clara” (Entrevistado B). Independente do critério estabelecido, o objetivo geral desta prática é oportunizar outras formas e objetos de aprendizagem, a partir da convivência com outros alunos e professores.

Olha eu ensino de um jeito, se não consegui eu tenho possibilidade de fazer com que ao girar, ao ser reagrupado, possa na relação com um outro professor ou com outros colegas aprender. Entrar em uma zona de relação com o outro, mais experiente do que ele, e trocar com ele informações, que faça ele sair desse lugar de não conhecimento pleno para um lugar de conhecimento pleno (Entrevistado B).

Para finalizar essa análise, vale destacar que embora o reagrupamento seja uma novidade na realidade de Niterói, essa dinâmica já ocorre em escolas de Belo Horizonte, como citado por Arroyo (2004b). A questão do agrupamento por idade e do processo de reagrupamento são relatados de forma bem similar.

Todo aluno possui uma turma de referência (cujo critério de formação é a idade), porém não será sempre a mesma durante o ano. Os reagrupamentos são constantes dentro dos ciclos e têm como objetivo principal possibilitar a convivência dos alunos. Eles podem ser feitos a partir de diferentes critérios, desde aleatórios como a primeira letra do nome, a cor da roupa etc. até pela competência, por opção do aluno, por opção do grupo de professores ou para atender algum projeto específico (ARROYO, 2004b, p. 329).

A questão do critério aleatório se assemelha em Niterói às experiências de reagrupamento na educação infantil, assim como relatadas nos seminários de 2006. Independentemente do critério adotado, o importante continua sendo a intencionalidade. Todo reagrupamento que apresenta uma intencionalidade e objetivos bem definidos pode contribuir bastante para a prática educativa e socializadora.

Por fim, vale destacar que, embora haja uma definição do que seja reagrupamento na Portaria 125/2008, parece não haver muita clareza, a partir das contribuições desses entrevistados, sobre os critérios que definem essa dinâmica.

4.3.3 Análise geral das entrevistas

Depois do movimento de análises parciais, a partir de cada categoria, apontamos algumas análises gerais.

Foi possível identificar diferenciados tipos de discurso a partir das entrevistas: o político, o acadêmico, o apaixonado, o cauteloso, o envolvente e o contraditório. Cada discurso é construído de acordo com a experiência do entrevistado, o cargo que ele ocupa, o grau de credibilidade na Proposta, os interesses particulares e as relações com a prática. O discurso que apresentou algumas contradições, embora seja um em seis entrevistas, nos faz refletir sobre algumas questões. Será que a presença de contradições ocorreu em virtude de uma suposta falta de interação desse entrevistado no processo de reconstrução da política? Será que existe uma falta de credibilidade na nova Proposta Pedagógica em implementação? Ou será que as contradições são frutos da realidade que se vivencia na prática?

De um modo geral as falas foram comuns. Excluindo poucos pontos divergentes, em sua maioria com base em apenas uma das entrevistas, todos os entrevistados relataram o mesmo processo e os mesmos aspectos, mostrando interpretações comuns. Apesar de ocuparem cargos diferentes e atuarem em áreas distintas, todos os relatos mantiveram uma identidade. Entendemos que isso demonstrou interação entre esse grupo e a construção de um trabalho coletivo. Respeitadas as individualidades do ofício de cada um, todos participaram da construção e da implementação da nova Proposta.

Também podemos afirmar que, segundo os entrevistados, diversas instâncias de diálogo foram criadas com os professores, pedagogos e gestores escolares, na tentativa de um movimento dialético de construção da nova Proposta Pedagógica. Compete a nós, no capítulo subsequente, descrever e buscar compreender os dados de uma escuta atenta aos profissionais

da E. M. Lúcia Maria, tendo em vista confirmar ou refutar esta afirmativa, no contexto da prática.

Apesar das incansáveis reuniões, não identificamos nenhuma para o estabelecimento de um diálogo com os alunos. Já, quanto aos pais e responsáveis, foi realizada a *Caravana Pedagógica* como instância de comunicação com este segmento. No entanto, na reunião que pudemos observar esse objetivo não foi satisfeito.

Por fim, entendemos que a análise documental da Proposta e análise das seis entrevistas nos auxiliaram no atendimento dos objetivos relacionados ao contexto de influência e ao contexto de produção de textos. Assim, identificamos a ocorrência do processo de bricolagem na reformulação da política de ciclos de Niterói, não somente a partir do que foi apontado pelos entrevistados na categoria *influências*, mas também a partir de outros elementos, que trouxeram para a disputa da constituição do discurso político, as influências da própria FME, do partido político do secretário de educação, das escolas e das experiências vivenciadas na rede. Quanto ao contexto de produção de textos também evidenciamos essas influências e a constituição de um movimento dialético, segundo a produção de sentidos dos seis entrevistados representantes da FME.

No próximo capítulo, nos dedicaremos aos dados produzidos a partir das observações, dos questionários e do grupo focal desenvolvidos na E. M. Lúcia Maria, reunindo indícios para realizar análises.

CAPÍTULO 5

E. M. LÚCIA MARIA: a estrela da rede?

A escola em ciclos, por ser uma escola na qual exige-se uma mudança, torna-se, mais do que as outras, em uma escola de conflito, inquieta, uma vez que tudo está sendo questionado (...)

Cláudia Fernandes (2007)

Como já exposto⁹⁵, na maioria das entrevistas realizadas foi afirmado que fizemos uma escolha acertada de escola para o desenvolvimento dessa pesquisa. Os representantes da FME entendem que a E. M. Lúcia Maria é uma escola extremamente empenhada na implantação da nova Proposta, além de ser uma das escolas que têm demonstrado maior proximidade com a lógica dos ciclos. A princípio, quando esses entrevistados citaram em conversas informais que nós “acertamos” e que aquela escola é o “filé mignon” da rede, chegamos a pensar que poderíamos retratar uma realidade que é exceção e ela ser tomada como a realidade geral da rede. E nos questionamos: Não seria mais adequado fazer uma análise comparativa com a escola, que nos seminários observados, demonstrou menos aproximação com a concepção de ciclos que trabalhamos? Haveria tempo hábil para isso?

Entretanto, continuando a refletir, outros questionamentos nos impulsionaram para a manutenção da idéia original. O que tem nessa escola que faz com que ela receba tantos elogios da FME? Qual é o seu diferencial para ser considerada a “menina dos olhos” da FME, a “estrela” da rede? Que elementos estão sendo considerados pela FME quando interpretam a experiência da E. M. Lúcia Maria como uma experiência de sucesso? Como os professores se vêem e interpretam essa política?

Em parte, estes questionamentos foram respondidos no tópico 4.3.1, quando tratamos dos elementos que compõe a categoria *Impressões sobre a E. M. Lúcia Maria*. Mas acreditamos que o presente capítulo também trará contribuições neste sentido.

Assim, nesse capítulo, para atender aos objetivos referentes ao contexto da prática, trazemos os dados produzidos na escola, a partir de observações semanais realizadas de agosto a dezembro de 2007, além dos dados produzidos a partir da aplicação de questionários e da realização do grupo focal.

⁹⁵ No tópico 4.3.1 do capítulo quatro.

Inicialmente, iremos expor alguns dados a partir das observações realizadas, narrando momentos que vivenciamos nesta escola. Em seguida, apresentaremos os dados obtidos por meio dos questionários, aplicados em duas fases e, por último, trataremos dos dados produzidos com a realização do grupo focal⁹⁶. Junto à apresentação dos dados, foram feitas as respectivas análises, no entanto, reservamos o tópico *Triangulação dos dados* para apresentar as considerações gerais sobre o contexto da prática, obtidas pelo procedimento da inferência.

5.1 As observações: momentos únicos de uma escola única

5.1.1 Momentos iniciais: a recepção

Ao chegarmos na E. M. Lúcia Maria, a fim de solicitar autorização para o desenvolvimento da pesquisa, fomos muito bem recepcionados pela dirigente de turno. Ela nos informou que a diretora geral estava ausente por motivo de doença e a diretora adjunta não estava presente no momento, mas entraria em contato com a mesma para falar sobre nossa visita. No mesmo dia, recebemos por telefone a notícia de que tínhamos a autorização e marcamos a data para dar início às observações.

No primeiro dia de observação fomos recepcionados pela diretora geral e antes mesmo que pudéssemos esclarecer o foco da pesquisa, os objetivos e os critérios de escolha desta escola, a mesma, muito atenciosa e receptiva, já foi nos apresentando os espaços escolares e introduzindo várias informações. Ela nos explicou detalhadamente como funcionam os espaços da escola, relatando algumas adaptações que foram realizadas para atender à nova Proposta e contextualizando algumas características da comunidade de Jurujuba. Ao

⁹⁶ Optamos pela identificação P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10 para designar professores, EAP e equipe diretiva que participaram do grupo focal.

passarmos pelas professoras, fomos apresentados e notamos que elas já haviam sido avisadas sobre nossa presença.

Durante essa conversa inicial, a diretora geral fez alguns apontamentos que deixou clara sua preocupação com as nossas expectativas em relação à escola. A mesma ressaltou que existem algumas falhas no trabalho e que a equipe ainda têm muito a melhorar.

Ao ser iniciada a reunião de planejamento, observamos que já havia uma dinâmica estruturada em virtude de nossa presença. Nos apresentamos, falamos sobre a pesquisa e respondemos às dúvidas de algumas professoras. Então, a diretora geral solicitou que cada professora relatasse um pouco sobre sua turma. Sentimos o ambiente tenso e explicamos que aquilo não era necessário, pois aos poucos conversaríamos mais.

As professoras de 1º e 2º ciclos foram liberadas e permaneceram na sala só as de educação infantil. Em seguida, a diretora geral escolheu uma professora para relatar como a Proposta estava sendo desenvolvida com este segmento. Havia uma grande expectativa do grupo em relação à nossa pesquisa, elas estavam nitidamente preocupadas com possíveis avaliações que poderíamos fazer sobre o trabalho ali desenvolvido. Fizemos mais esclarecimentos sobre a pesquisa e pontuamos nossos objetivos, só então, a conversa começou a fluir com mais espontaneidade e o clima se tornou mais amigável.

Concluimos que a pressão sobre essa escola é muito grande, porque todos esperam que emane dali uma prática pedagógica que demonstre o esforço de reestruturação da política curricular de ciclos da rede e que sirva de modelo para as outras escolas. Da mesma maneira, constatamos também que o grupo se cobra muito, são exigentes consigo mesmas e, por isso, acreditam que qualquer visitante externo fará a mesma cobrança.

Na segunda reunião de planejamento observada estava presente apenas a diretora adjunta. Conversamos, nos apresentamos e observamos a reunião, na qual foi entregue uma tabela sobre o quantitativo de profissionais dessa escola. Assim, ao final da observação,

solicitamos à diretora adjunta cópia do documento entregue, mas ela negou, argumentando que precisava mexer ainda na tabela. Também solicitamos cópia de materiais de estudo que teriam sido utilizados em discussões na ocasião da adesão, porém a mesma disse que isso não era possível, visto que todo material ficou em posse de uma supervisora que já havia saído da escola. Percebemos uma certa resistência e intimidação com a nossa presença.

Nas observações seguintes, sentimos distanciamento do grupo. Algumas professoras não nos cumprimentavam, outras procuravam conversar em ambientes mais isolados e outras não mantinham diálogos longos conosco. A diretora adjunta constantemente demonstrava preocupação com nossas possíveis impressões e expectativas. Havia um clima de tensão e isso não permitia que conseguíssemos observar a espontaneidade dessas profissionais.

5.1.2 Contextualizando

Segundo a diretora geral, na comunidade de Jurujuba a maioria das famílias vive da pesca e, em geral, as crianças ajudam os pais nesse ofício. Existem, de acordo com a mesma, casos de crianças com idade avançada que nunca freqüentaram a escola e, desta forma, há um índice significativo de defasagem de aprendizagem no corpo discente da E. M. Lúcia Maria.

Quando a FME lançou a nova Proposta, a escola analisou e concluiu que não teriam nada a perder tentando uma nova opção. Assim, decidiram aderir à Proposta no início de 2006, quando ela ainda não era obrigatória para o primeiro segmento do ensino fundamental da rede.

A diretora geral afirmou que, na opinião dela, um dos fatores que vem contribuindo para a implementação da Proposta nesta escola é o fato das turmas serem pequenas e de haver uma equipe maior, o que permite viabilizar os reagrupamentos. Um outro fator, que ela vê como positivo, é o fato da maior parte das professoras serem novas na rede e de existirem

professoras recém-formadas, que estariam mais dispostas a apostar em novos projetos. A diretora geral disse que a equipe constitui um “grupo de ação”, pois elas não perderam muito tempo planejando e estudando, partiram logo para as experiências.

5.1.3 A E. M. Lúcia Maria tem uma constelação!

Desde o primeiro dia em que estivemos na E. M. Lúcia Maria até o último, uma dinâmica fez parte de nossas observações. Essa dinâmica compõe o projeto intitulado *Estrela da semana*. A idéia partiu de uma das professoras, chamada na escola de “mãe da estrela”, que, inicialmente, desenvolvia este projeto com seus alunos. O projeto cresceu e acabou chegando até os profissionais que atuam nessa escola.

A dinâmica que compõe o projeto é bem interessante. Os nomes de todos os profissionais que atuam nesta escola eram colocados numa caixa e, semanalmente, um ou dois profissionais eram sorteados para ser a “estrela da semana”. Durante aquela semana, os que não foram sorteados compravam presentes, faziam cartões e escreviam mensagens. Tudo ia para uma caixa que recebia o nome da estrela.

No município de Niterói toda quarta-feira os alunos são dispensados mais cedo e são disponibilizadas duas horas para o planejamento dos docentes. Assim, o dia da *estrela* receber a caixa era sempre às quartas-feiras, pois a escola se organizou para terminar os planejamentos mais cedo e realizar as atividades do projeto ao final de cada reunião.

No momento da dinâmica, todos eram chamados a se deslocarem até uma sala. Faziam um círculo ou uma meia lua e a *estrela* sentava em posição de destaque. Iniciavam a dinâmica com uma entrevista, fazendo perguntas sobre a vida pessoal e profissional da *estrela*. De acordo com a personalidade da pessoa que foi sorteada, a platéia era mais ousada nas perguntas e fazia mais brincadeiras. Algumas das perguntas mais freqüentes eram: Por que

esse é seu nome? Qual o seu prato preferido? Por que escolheu essa profissão? Qual sua formação? Como é a relação com seus pais/esposo(a)? Como conheceu seu namorado(a)/esposo(a)? Qual o lugar que você foi e mais gostou? Quais os lugares que deseja conhecer?

Uma das professoras quase sempre pesquisava o significado do nome da pessoa sorteada. Depois que a *estrela* era entrevistada, levavam até ela sua caixa de presentes. A *estrela* abria um presente de cada vez para mostrar o que ganhou e lia todas as mensagens em voz alta. Muitas vezes, a *estrela* se surpreendia com as mensagens carinhosas que recebia, pois não imagina que determinadas pessoas tinham tanto apreço por ela.

Percebemos que a dinâmica fluía de acordo com a personalidade e o grau de proximidade que se estabelecia com a pessoa que estava na posição de *estrela*. Uma das professoras, que é muito carismática, recebeu muitos presentes e as mensagens foram longas e carinhosas. Já outra professora, que costuma ser mais séria e muitas vezes é questionadora dentro do grupo, recebeu menos presentes, estes foram mais simples e as mensagens eram curtas e mais formais.

O projeto proporcionou momentos de descontração, que uniram o grupo de profissionais desta escola. Cada um teve a oportunidade de se mostrar como pessoa, falar sobre sua vida pessoal, mas também sobre sua vida profissional e as escolhas que já fez. Quem passou pela experiência, se sentiu valorizado e acolhido.

Além disso, certas situações decorrentes do projeto também traziam ensinamentos. Um dos profissionais desta escola, quando foi sorteado para ser *estrela*, ficou encabulado porque nunca tinha dado presentes ou mensagens para os colegas, mesmo assim ele recebeu muitos presentes e mensagens carinhosas. Ele se mostrou bem surpreso, emocionado e, a partir dali, passou a participar integralmente do projeto.

Quanto à onerosidade do projeto, as pessoas pareciam bem à vontade. Foi combinado que os presentes seriam pequenas lembranças. Alguns os compravam isoladamente, outros em duplas ou em trios e outros só entregavam mensagens, que já eram verdadeiros presentes. Também as mensagens não eram escritas sempre em cartões comprados, algumas eram impressas no computador da escola e outras, feitas à mão. Até em relação a este aspecto, é possível perceber que o carinho, a consideração e o respeito eram exercitados, pois as pessoas disponibilizavam parte de seu tempo para procurar uma mensagem na internet, confeccionar um cartão ou fazer uma embalagem de presente apreciável.

Isso significa que o projeto não se resumia ao momento da entrevista com a *estrela* e à abertura dos presentes. A cada semana, todos exercitavam a dedicação a um colega: o pensar no que seria um bom presente, no que aquela pessoa gosta, em como ela é para escrever uma mensagem especial. Além disso, a pessoa sorteada passava a semana com o símbolo de uma estrela afixado à roupa. Isso lhe conferia uma posição de destaque e lembrava a todos que aquela pessoa merecia uma atenção diferenciada, envolvendo, inclusive, os alunos na dinâmica.

Sempre era perguntado qual a sensação de ser *estrela* e todos concordavam que era muito agradável, era um momento realmente especial. Mesmo os mais tímidos, pareciam ficar à vontade ao receber um gesto de carinho através dos presentes e das mensagens.

5.1.4 Reagrupamento na E. M. Lúcia Maria⁹⁷

O reagrupamento é um dos aspectos da nova Proposta mais discutido nesta escola. Acompanhar e entender toda a dinâmica que envolve os reagrupamentos não foi uma tarefa

⁹⁷ A compreensão do que é o reagrupamento, dos critérios que o conduzem e da suas dinâmica foram apresentados de acordo os relatos das profissionais que atuam nessa escola.

fácil, ao contrário, só após várias observações e conversas começamos a compreender como acontecem os reagrupamentos nessa escola, além dos critérios e objetivos que eles envolvem.

Até 2005, essa escola funcionava como qualquer outra organizada em séries. Cada turma ficava na sua sala de aula e tinham como atividades extraclasse a sala de leitura e a informática, onde só atuavam os professores responsáveis por esses espaços.

Em 2006, com a nova Proposta, surgiu o entendimento de que todos poderiam utilizar estes espaços. A organização dos GRs por idade e a possibilidade do reagrupamento, foram idéias que agradaram bastante a equipe, pois esta nova organização ajudaria a “reajustar” as crianças com uma defasagem idade-série muito grande.

Por outro lado, com a nova organização por idade, passou a existir uma diferença grande de níveis de aprendizagem. Assim, os primeiros reagrupamentos foram realizados tendo como critério as dificuldades dos alunos. A equipe reuniu um grupo de aproximadamente treze crianças, dentre essas, dez tinham grandes dificuldades e três já estavam plenamente alfabetizadas. As crianças alfabetizadas estimulavam as outras e ajudavam a professora.

Num outro momento, passaram a realizar os reagrupamentos considerando aspectos que uniam um grupo e, assim, foram utilizados como critérios a personalidade, as dificuldades e os interesses dos alunos.

Para a realização desses reagrupamentos ficaram responsáveis duas professoras. A diretora geral nos contou que uma das professoras tem uma linha de trabalho mais tradicional, “é a professora que trabalha na linha do ta, te, ti, to, tu” e, por isso, costumavam chamá-la na escola de “Tia Teteca”. Assim, um dos reagrupamentos também foi chamado *Tia Teteca*. A outra professora tem uma “linha de trabalho mais construtivista” e, por isso, o outro reagrupamento foi chamado de *Construção do conhecimento*. De acordo com o grupo, em três meses foi possível perceber avanços.

Na ocasião, o grupo chegou à conclusão de que o trabalho estava dando frutos, no entanto, apesar das dificuldades dos alunos serem semelhantes, os interesses eram diferentes. Assim, surgiram vários outros reagrupamentos por interesses. A cada período de dois meses, as professoras trabalhavam uma área do conhecimento.

Os reagrupamentos recebem nomes aleatórios para que não haja rotulamento. Em 2006 tiveram grupos denominados: quadrado, círculo, triângulo, chocolate, jujuba, bombom, bala, Solar dos Jambeiros, MAC, etc. Em 2007, optaram por nomear os reagrupamentos com virtudes como audácia, perseverança, sinceridade, piedade, etc.

Atualmente, na E. M. Lúcia Maria, os reagrupamentos acontecem tendo em vista duas vertentes de trabalho: “resgate” e “potencialidades” — nomenclaturas dadas pela equipe. Segundo duas professoras, o “resgate” é um reforço que acontece de forma lúdica. O “resgate” serve para alcançar um equilíbrio de conhecimentos entre os alunos, a fim de que não haja exclusão. Elas argumentaram ainda que, na lógica seriada quem não acompanha o grupo é excluído, repete e fica à margem do sistema escolar; nos ciclos esses alunos recebem atenção e tem a chance de aprender tanto quanto os outros.

Existe uma grade de horários para organização dos reagrupamentos, mas a equipe não acredita que isso seja um risco de retorno à seriação, visto que os grupos não são fixos e há uma dinâmica constante, além da flexibilidade. A equipe organiza a listagem dos GRs separados por subgrupos, contendo a descrição de cada um. Também fazem pauta dos reagrupamentos e arquivam todo o material.

Todos os grupos tinham o mesmo tempo de reagrupamento, mas, a partir de junho de 2007, fizeram uma adaptação dando mais tempo para os alunos do “resgate”. Atualmente, todas as crianças da escola são reagrupadas e esse é um movimento intencional. Os reagrupamentos “resgate” tem maior número de alunos e acontecem todos os dias da semana, já os por “interesses” acontecem uma vez por semana. Segundo uma das professoras, isso

ocorre pela necessidade de se alcançar maior equilíbrio no que diz respeito à aprendizagem dos alunos e, mesmo nos reagrupamentos por interesse, ocorre o “resgate”, pois os alunos precisam reforçar a leitura.

No período da tarde a escola possui quatro GRs, que são subdivididos em seis reagrupamentos. As professoras trabalham com jornal, rádio, contação de história e produção de texto, projetos, reforço de leitura e escrita e com atividades específicas para os alunos NEEs. Vale ressaltar que toda a organização é flexível e a avaliação é diária. Dentre essas atividades, a rádio é vista como um sucesso. Foi estabelecido um horário para o grupo colocar no ar a programação e toda a escola interage, pois há som em todas as salas. Assim como no turno da tarde, no turno da manhã os reagrupamentos por “potencialidades” também seguem temáticas, só não acontecendo o trabalho com a rádio.

Os reagrupamentos são de no máximo 10 alunos e são mantidos por um período trimestral. As crianças podem passar pelos diferentes reagrupamentos, dependendo do interesse delas. A cada CAP CI, as professoras avaliam o trabalho e analisam se haverá mudanças nos grupos.

A diretora geral ressaltou que o espaço físico e o quantitativo de alunos contribui para que esse trabalho aconteça. Ela esclareceu, também, que os pais ainda não entendem muito bem a Proposta, estão num processo de conversa, e que, no início de 2007, em virtude do debate ocorrido no município do Rio de Janeiro, houve muitos questionamentos. A escola fez esclarecimentos e no geral eles gostam da Proposta. Já os alunos gostam bastante, principalmente por estarem com um grupo de alunos da mesma idade.

Embora não fosse nossa intenção a observação com alunos, chegamos a presenciar dois reagrupamentos, realizados por uma mesma professora. Na observação posterior, a diretora geral nos encaminhou para conversar com mais uma professora. Nos surpreendemos com a professora para quem ela nos encaminhou, visto que até o momento a mesma não

interagia conosco. Essa professora nos recepcionou muito bem e relatou como ela está trabalhando. Nos chamou atenção o fato de que em nenhum momento ela falou do trabalho coletivo, mas apenas do seu trabalho. Será que ela dirigiu toda a organização dos reagrupamentos? Ou será que o trabalho dela é individualizado?

Essa professora também nos forneceu várias informações sobre os reagrupamentos, já consideradas no relato acima. Em termos de informação divergente, detectamos apenas a informação de que o reagrupamento não acontecia entre todos os grupos de referência. Mas a diretora geral esclareceu que o reagrupamento entre todos os GRs, com todos os alunos, é “obrigatório”. Mais tarde, duas professoras confirmaram que o reagrupamento é obrigatório, e isso foi, segundo elas, acatado pela equipe. Apesar de haverem indícios de que os reagrupamentos nesta escola estão obtendo sucesso, por quê a rigidez da obrigatoriedade? Se o reagrupamento é apenas um recurso a mais para se trabalhar em ciclos, qual será o motivo que impulsiona tal obrigatoriedade?

Nesse ponto, constatamos que o reagrupamento é visto nessa escola como o principal aspecto da nova Proposta e tomamos como exemplo a fala de uma professora: “A Proposta de ciclos é o reagrupamento”. Confirma-se uma das preocupações da FME, relatada no capítulo quatro, quando os entrevistados assumiram que as escolas entendem que o reagrupamento é o principal aspecto da Proposta.

5.1.5 A equipe de referência

A equipe de referência da E. M. Lúcia Maria é composta por três profissionais, uma delas, inclusive, foi entrevistada por nós. As professoras disseram que o papel da equipe de referência é fazer a ponte entre a escola e a FME, isto é, dar suporte, tirar dúvidas e transmitir sugestões, promovendo também, algumas vezes, reuniões de estudo.

Em conversa com uma das profissionais da equipe de referência, perguntamos sobre a atuação delas nessa escola. A mesma disse que acompanham a sistemática dos reagrupamentos e conversam com a EAP para verificar as necessidades e dar orientações. Segundo ela, na E. M. Lúcia Maria “não há solicitação de textos, pois as pessoas daqui tem bagagem”. Em geral, costumam visitar a escola uma vez por semana, mas nem sempre é possível. Essa profissional disse que sente necessidade de mais visitas, pois ficam “apagando fogo” em outras escolas e acabam não dando tanto suporte para a E. M. Lúcia Maria, que, na visão delas, está acompanhando melhor o processo de mudança. Ainda que a E. M. Lúcia Maria esteja acompanhando bem o processo de mudança, não existem dúvidas e angústias que precisam ser compartilhadas?

5.1.6 A avaliação

Cada escola tem liberdade para escolher os métodos avaliativos que julgar adequado para subsidiar seus relatórios. A FME exige apenas que seja feito um relatório semestral sobre cada aluno, na educação infantil e um relatório anual sobre cada aluno, no ensino fundamental. Uma ficha avaliativa está sendo adotada como modelo padrão em substituição ao relatório aberto, como recomendação da FME. Não existe mais nota ou conceito, o aluno que é transferido leva o último relatório para a escola de destino.

Na E. M. Lúcia Maria cada professor estabelece seus métodos de avaliação, tendo a EAP solicitado apenas que cada professora responsável pelo seu GR produza três relatórios anuais por aluno. Cada conjunto de relatórios é entregue no CAP CI.

Pensando numa forma de acompanhar melhor o processo avaliativo, a equipe criou um “caderno de registros” por grupo de referência, no qual todos os professores anotam suas considerações. Inclusive, os três relatórios anuais são feitos pela professora regente com base

em todas as anotações desse caderno. Foi relatado que, num dado momento, a FME queria que a E. M. Lúcia Maria apresentasse a idéia do “caderno de registros” às outras escolas. No entanto, a equipe esclareceu à FME que este era um procedimento desta escola, que deu certo nesta escola e que não poderia ser visto como “receita”. Para o ano de 2008, a equipe está pensando em fazer uma ficha separada para cada criança, visando melhorar a organização.

Observamos alguns CAP CIs realizados durante nosso período de permanência na escola. Em geral, era lida a avaliação do GR feita no semestre anterior, para, em seguida, a professora regente relatar a situação atual dos alunos, sendo, muitas vezes, auxiliada pelas professoras que realizam os reagrupamentos. Ao final de cada CAP CI, a escola promove uma reunião com os responsáveis, a fim de fazer a leitura dos relatórios. Os pais assinam, mas não levam tais relatórios.

Presenciamos algumas situações em que relatos interessantes dessas professoras na tentativa de se adaptar à nova Proposta foram ouvidos. Nesses relatos apareceram elementos como: resistência, desespero, inovação, criatividade, reconhecimento das diferenças, utilização das diferenças como fator favorável, o benefício de uma mesma professora acompanhar o mesmo GR durante o ciclo, a discordância do professor com os ciclos, a não compreensão pela família do fim da reprovação, a formação da autocrítica nos alunos, o professor assumindo diversos papéis, a falta de acompanhamento do aluno pela família, a relevante inserção das professoras de apoio, entre outros.

Identificamos elementos de progresso e de retrocesso, posturas a favor dos ciclos e posturas a favor da seriação. Tudo isso se mescla na prática pedagógica cotidiana. Algumas professoras se mostravam bem seguras em relação àquilo que estão vivenciando, outras pareciam confusas e temerosas. Mas, acreditamos que essa mistura de situações e emoções estão enriquecendo o espaço desta escola e levando todas à reflexão e à procura da qualidade de ensino. Inércia, conformismo e passividade são posturas que não sobrevivem nessa escola.

5.1.7 Conversa sobre ciclos

Acompanhamos uma reunião realizada na E. M. Lúcia Maria e que compunha parte do movimento intitulado pela FME como *Corrida às escolas*. Estiveram presentes os professores, a EAP, a equipe diretiva e duas representantes da FME.

Foi relatado um pouco sobre o histórico dos ciclos na rede e esclarecido que a atual equipe tenta resignificar essa política. No entanto, têm surgido algumas dificuldades, a exemplo da inserção de professores novos na rede, que ainda não se debruçaram sobre a leitura dos ciclos e da Proposta. Por isso, o secretário de educação lançou a idéia da *Conversa sobre ciclos*. Uma professora disse que “pior do que os professores novos são os resistentes, que criticam sem conhecer”. Esta professora entende que para a Proposta ser criticada é necessário que primeiro ela seja conhecida.

As representantes da FME esclareceram que ninguém pode avaliar se a Proposta está dando certo ou errado, porque ela está em construção e compõe um trabalho de pesquisa, “tentativas de ensaio e erro”. Além disso, procuraram ressaltar que, embora a E. M. Lúcia Maria esteja em evidência, porque aquele é um grupo que está disposto a abraçar a Proposta, isso não significa que não tenham questões necessárias a serem trabalhadas. Fica claro aqui, mais uma vez, o destaque que a FME dá a essa escola e o quanto deixam isso transparente para a equipe.

A diretora adjunta sugeriu que uma professora falasse sobre os sucessos obtidos em sua turma, mas outra professora interrompeu dizendo que os insucessos também deveriam ser relatados e que a FME estava propondo uma atividade para escutar mais problemas do que sucessos. Percebemos uma preocupação da diretora adjunta com as expectativas da FME.

A reunião ganhou o rumo de uma forte discussão sobre o papel da escola e foi colocado que existem questões sociais que não cabem à mesma. O grupo não deixou de fazer suas críticas e as professoras disseram que sentem falta de apoio da FME para ajudar a envolver a comunidade. Também a diretora geral solicitou retorno da Fundação em relação aos cursos que as professoras estão interessadas em fazer.

5.1.8 Idas e vindas

Numa das observações, ao chegarmos na escola estava acontecendo uma reunião. Não havíamos sido avisados sobre essa reunião, mas a diretora geral nos convidou para presenciarmos a mesma. Estavam presentes algumas professoras, a diretora geral, a supervisora e a equipe de referência. A reunião teve por objetivo atender às angústias de uma professora, que estava preocupada com o futuro de seus alunos, visto que seu GR estava no fim do 1º ciclo. Isto é, ela precisava de um suporte para decidir quais alunos seriam retidos e quais alunos iriam para o 2º ciclo.

Grande parte da reunião girou em torno da possibilidade de retenção. Foi esclarecido que os alunos NEEs só podem ser retidos num mesmo ciclo duas vezes e que os alunos com baixa frequência só podem ser retidos ao final de cada ciclo⁹⁸. Então, surgiu a polêmica sobre quantas vezes pode-se reprovar o aluno que não é NEE e possui frequência suficiente.

A professora regente do GR em discussão expôs sua insatisfação e disse que não concorda com os ciclos, mas que independente do que os professores ou os pais pensam, a Proposta não vai mudar. Essa professora ressaltou, ainda, que não adiantaria ficarem discutindo que o aluno tem pouco tempo, porque isso não iria mudar. Por outro lado, a equipe

⁹⁸ Somam-se todas as faltas e se o aluno não obtiver 75% de frequência no ciclo fica retido.

de referência disse que estava de “pés e mãos atados”, porque tudo depende da legislação e elas não poderiam ir contra o que está na portaria⁹⁹.

Uma outra professora sugeriu que fossem apresentados os perfis dos alunos em questão, antes de decidirem pela promoção ou retenção. A diretora geral, disponibilizou inclusive, as fichas avaliativas de anos anteriores, a fim de obterem mais informações.

As professoras discutiram sobre cada aluno, opinando e apresentando sugestões. As opiniões foram divergentes: umas eram a favor da promoção, argumentando principalmente aspectos subjetivos, como a auto-estima do aluno; outras eram a favor da retenção, argumentando a defasagem de conteúdos e os objetivos propostos para o ciclo. No entanto, umas conseguiam influenciar as outras com suas opiniões. Percebemos que elas vivem entre avanços e retrocessos, o que se evidencia pelas falas e atitudes. Apenas uma professora afirmou que não importa se o aluno será retido ou não, o que importa é a metodologia que será utilizada com ele. Mas, parecia que a maioria não conseguia refletir sobre a educação desses alunos sem dicotomizar em promoção ou retenção. Além disso, percebemos que existe a necessidade de comparação entre os alunos pelas professoras, a fim de criar um parâmetro que sirva para reter ou promover.

Em meio à discussão, a diretora geral sugeriu que o aluno fosse retido e se houvesse avanços, ele poderia ser reclassificado¹⁰⁰ para o 2º ciclo. A equipe de referência disse que isso só pode ser feito quando o aluno fica retido por frequência. Então, a diretora geral afirmou que fica subtendido que ninguém pode ser retido e a equipe de referência confirmou.

Por fim, uma das professoras sugeriu que alguns alunos sejam avançados para o 2º ciclo, mas que permaneçam no reagrupamento do 1º ciclo, seriam feitos reagrupamentos interciclos. E essa sugestão agradou mais a equipe de referência.

⁹⁹ A equipe de referência justifica que nessa ocasião a nova portaria ainda não havia sido publicada e a que estava em vigor limitava a questão da retenção.

¹⁰⁰ Na *Caravana Pedagógica* o Secretário de Educação confirmou que a reclassificação é um recurso viável.

Destacamos o fato de diversas vezes a discussão se voltar para a preocupação com as nomenclaturas. Ora a equipe de referência alertava o grupo que não se deve usar o termo “retenção”, mas sim “mais tempo dentro do ciclo”. Ora as próprias professoras diziam: “vamos falar dar mais tempo, reter dói muito”. Outras nomenclaturas foram discutidas, como “tomar leitura” e “jornada de leitura”; “letra bastão” e “caixa alta”. Já outras, foram faladas sem que as mesmas se dessem conta, como “turma” ao invés de “grupo de referência”. Constatamos que o esforço pela troca de termos e nomenclaturas se dá tanto no âmbito da FME quanto da escola, talvez com o objetivo de substituir termos associados à lógica seriada, a fim de auxiliar na construção de uma nova lógica, constituinte de uma outra cultura escolar. Percebemos que existe a necessidade de romper tradições e marcas de afirmação da lógica seriada.

Encerrada essa reunião, numa outra ocasião, conversamos com uma professora que não concorda com os ciclos. Ela afirmou que existe uma maneira “fingida” de trabalhar, visto que são “obrigadas” a trabalhar com os ciclos. Dissemos à mesma que ficamos surpresos, pois ela relatou toda sua experiência com muita empolgação. Mas essa professora explicou que algumas coisas são válidas, outras não funcionam. Ela acha que o governo só implantou essa política para divulgar estatísticas e para evitar gastos com repetentes, além de construir menos escolas.

Quanto ao embate conhecimentos versus auto-estima e valores, ela disse que a Proposta inclina-se para os valores, por isso, às vezes, parece que o conhecimento fica em segundo plano. Ela também criticou os reagrupamentos, porque acredita que é complicado os alunos se ausentarem de sala de aula, todos os dias, por quase duas horas.

Por mais que essa professora diga que é obrigada, nos chama atenção o fato dela, assim como outras professoras, estarem se adaptando tão bem às necessidades da nova

Proposta. Além disso, a emoção que ela transmitiu ao falar sobre seu trabalho, que também é de reagrupamento, mostra o conflito interno que a mesma vivencia.

Decidimos conversar também, já no último dia de observação, com outras duas professoras que demonstravam ter um papel muito importante dentro do grupo. Como elas não estiveram presentes no grupo focal, compreendemos que seria relevante colher a opinião das mesmas em relação a alguns aspectos, até porque elas sempre demonstraram vontade em colaborar.

Perguntamos sobre o embate na avaliação entre conhecimentos e valores. Na opinião dessas professoras, os objetivos devem ser traçados e vistos como condições mínimas para promover os alunos, mas é necessário avaliar as duas vertentes. Segundo uma delas, “o ciclo pega o que a criança tem de melhor”, existe no ciclo uma perspectiva diferenciada e mais subjetiva de avaliação. Consideram que há um olhar mais individualizado para o aluno e que hoje existe uma continuidade no trabalho, por isso, o aluno passa a ser visto como alguém que está em processo.

Perguntamos sobre o movimento de idas e vindas pelo qual algumas delas passam e essas professoras disseram que a resistência é fato, pois o ciclo é algo novo. Por mais que os sujeitos digam que aceitam, existem valores que estão impregnados nas práticas destas profissionais. Então, surge a angústia: dificuldade de transformar o que se fala e lê em prática, dificuldade em se desprender das práticas seriadas. Além disso, segundo as professoras, algumas vezes a falta de uma postura profissional adequada também entra como um fator complicador.

5.1.9 Finalmente a aceitação

Como dito inicialmente, tivemos dificuldades para nos inserirmos no grupo. Às vezes algumas professoras não nos cumprimentavam, outras não permitiam conversa quando tentávamos nos aproximar. Até em virtude disso, optamos pela realização do grupo focal em detrimento de entrevistas. A diretora geral foi a pessoa que nos recebeu com mais naturalidade e estava sempre disponível para fornecer informações. Aos poucos, começamos a ser mais bem aceitos pelo restante do grupo. Percebemos que os canais de diálogo se ampliaram e a confiabilidade aumentou, o que culminou com o grupo focal.

Essa aceitação evoluiu bastante a ponto de, inclusive, colocarem a pesquisadora no sorteio para ser a *estrela da semana*, no caso, nossa última semana de observações na escola. Chegamos a pensar que a idéia tinha partido da diretora geral, por uma questão de gentileza, mas a própria diretora disse que a idéia partiu de uma professora, todas as outras foram consultadas e concordaram. Isso demonstra que a aceitação realmente aconteceu.

Durante a dinâmica, as professoras fizeram inúmeras perguntas, desde a vida pessoal até a vida profissional e acadêmica da pesquisadora. Algumas destas perguntas foram: Por que educação? É difícil fazer mestrado? A pesquisadora emendou os estudos? Como é a atuação da pesquisadora como professora em São Gonçalo? Conseguimos alcançar o que pretendíamos realizando a pesquisa ali? Por que foi escolhido o município de Niterói para o desenvolvimento da pesquisa?

Essas perguntas demonstraram a vontade de se colocarem na posição contrária, deixarem de serem questionadas por nós, para questionarem. As mensagens escritas para a pesquisadora foram curtas, provavelmente pela pouca proximidade que foi estabelecida. No final, então, perguntaram qual é a sensação de ser estrela e foi esclarecido que embora a notícia tenha surpreendido bastante, foi ótimo passar pela experiência.

5.2 Dados dos questionários

5.2.1 Primeira etapa

Na formulação do questionário procuramos ter a cautela de produzir algo que deixasse todas as participantes à vontade. Tínhamos que gerar um momento inicial de maior descontração, para depois inserirmos as perguntas mais relevantes para nossa pesquisa. Fizemos isso utilizando uma questão aberta, a fim de estimular a escrita e valorizar o que cada uma tinha para contar.

Trouxemos, então a seguinte questão: “Imagine que você é a estrela desta semana. Conte para nós uma atividade / atitude / ação bem sucedida que você tenha desenvolvido durante o atual período de reformulação da Proposta de ciclos”.

Nesta primeira etapa, tivemos 20 questionários preenchidos, dentre os quais 15 foram relatos seguindo o que foi pedido e cinco respostas com entendimento diverso. A partir dos relatos categorizamos os dados mais relevantes em três vertentes principais:

- 1) Dados sobre a Proposta Pedagógica da rede;
- 2) Dados sobre experiências com os ciclos;
- 3) Dados sobre o projeto *Estrela da semana*.

A partir desta organização obtivemos os seguintes elementos:

Dados sobre a Proposta Pedagógica da rede		
Categoria	Frequência	Elementos
Implicações para implantação	2	Apoio da FME
	2	Partir para experimentação
	1	Análise da Proposta
Mudanças que os ciclos trouxeram	2	A diversidade como algo positivo
	2	Mudança na organização do tempo
	2	Valoriza avanços do aluno
	1	Avaliação contínua do trabalho

	1	Considera o conhecimento prévio
	1	Trabalham com a ZDP ¹⁰¹
	1	Utilização de recursos variados
Avaliações positivas	1	O trabalho da professora de apoio é positivo
	1	O reagrupamento é positivo
	1	Na educação infantil os ciclos reforçam o que já vinha sendo feito
	1	Esta escola está desenvolvendo bem a Proposta Pedagógica
Avaliações negativas	2	A Proposta é uma “enganação” e a exclusão fica mais evidente
	1	As questões sobre reprovação e frequência têm que ficar mais claras
	1	Falta equipe de saúde dentro da escola
	1	Falta estudo sobre “avaliação final” dos ciclos
	1	Falta recuperação paralela
	1	Falta sala de recursos
	1	Falta união entre os ciclos de formação e de aprendizagem
	1	O reagrupamento promove a homogeneização

A categoria *Implicações para implantação* apenas informa o que foi feito para a nova Proposta Pedagógica ser implantada.

Comparando as categorias *Avaliações positivas* e *Avaliações negativas* percebemos que foram citados mais elementos negativos do que positivos, no entanto se considerarmos os elementos citados em *Mudanças que os ciclos trouxeram*, fica evidente que existem em sua maioria mais aspectos positivos do que negativos em relação à reestruturação desta política.

Além disso, nos elementos “as questões sobre reprovação e frequência têm que ficar mais claras” e “falta estudo sobre ‘avaliação final’ dos ciclos” percebemos que existe um apego à lógica seriada que gera dúvidas sobre como lidar com estruturas a pouco tão sólidas e que agora se flexibilizam. O elemento “falta equipe de saúde dentro da escola” é um apontamento que não se relaciona diretamente aos ciclos, mesmo na seriação esta é uma reivindicação colocada por diversos docentes e outros profissionais da educação. Já sobre o

¹⁰¹ ZNP significa Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito criado por Vygotsky. Em poucas palavras, a ZDP que dizer que o sujeito possui potencialidades que numa situação de ajuda, estabelecendo relação com o outro, se transformam em desenvolvimento real.

elemento “falta sala de recursos”, a diretora geral havia esclarecido que como há um número significativo de professoras de apoio, a escola abriu mão da sala de recursos, utilizando-a para outras finalidades.

Dados sobre experiências com os ciclos		
Categoria	Frequência	Elementos
O que foi desenvolvido?	3	Auto-estima
	3	Socialização
	2	Auto-avaliação dos alunos
	2	Desenvolvimento da leitura e da escrita
	2	Projetos
	1	Estímulo ao raciocínio lógico
	1	Uso de jogos
	1	Valores
O que foi alcançado?	2	Aulas mais dinâmicas
	2	Desenvolvimento global
	2	Efeito positivo do reagrupamento
	2	Respeito ao tempo da criança
	2	Trabalho diferenciado, respeitando individualidades
	1	Crianças NEEs lendo
	1	Democratização dos saberes
	1	Desenvolvimento da ZDP
	1	Na educação infantil o agrupamento por idade ajudou
	1	Reflexão sobre a própria prática

Na categoria *O que foi desenvolvido?* é reafirmado algo que já havíamos constatado pelas observações. Notamos que durante a avaliação dos alunos as professoras enfrentam um dilema: considerar os aspectos relacionados aos conteúdos ou os aspectos relacionados às questões mais subjetivas, como a auto-estima e os valores. Essa categoria nos mostra que esse dilema pode estar se fazendo presente porque a prática pedagógica está voltada não só para aprendizagem dos conteúdos, mas também para a aprendizagem da vida, para o

desenvolvimento global dos alunos. Como terá ficado o lugar dos conteúdos no currículo escolar, na percepção dessas professoras? É possível ter havido um abandono, numa oposição radical à lógica seriada?

Na categoria *O que foi alcançado?*, mais uma vez, todos os elementos citados são positivos. Essa vertente, portanto, abarca elementos que evidenciam o ocasionamento de mudanças no currículo desta escola e de rupturas significativas com a lógica seriada.

Dados sobre o projeto <i>Estrela da semana</i>		
Categoria	Frequência	Elementos
Conseqüências	5	Interação e conhecimento mútuo
	2	Traz um turbilhão de emoções, eleva a auto-estima
	1	Mexe com a emoção da estrela e dos expectadores
	1	Permite reflexão sobre a própria vida, sobre escolhas e fatos marcantes

Reafirma-se aqui os efeitos positivos que o projeto *Estrela da semana* gera, desta vez não a partir de nossas impressões, mas a partir do que a própria equipe expõe nos questionários.

5.2.2 Segunda etapa¹⁰²

Na segunda etapa do questionário, subdividimos as perguntas em dois blocos: um contendo perguntas sobre a nova Proposta Pedagógica da rede, que foram aqui sintetizadas em categorias; e outro com perguntas que definiram o perfil dos participantes, já apresentado minuciosamente no capítulo três. No total, tivemos 18 participantes nessa etapa.

Perguntas do Questionário	Categorias
Quando foi iniciado o trabalho em ciclos nessa escola?	Data inicial
Como foi tomada a decisão da E. M. Lúcia Maria em experimentar a nova Proposta de educação em ciclos?	Adesão

¹⁰² No anexo V, consta a segunda etapa completa do questionário.

Que mudanças foram possíveis de serem alcançadas por causa da opção pelo trabalho em ciclos?	Mudanças ocorridas
Que mudanças ainda serão possíveis de serem alcançadas por causa da opção pelo trabalho em ciclos?	Mudanças futuras
Quais as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho em ciclos?	Dificuldades
Como está sendo desenvolvido o processo de implantação da nova Proposta de ciclos pela equipe de profissionais da sua escola?	Desenvolvimento da Proposta
Como ficou o currículo na reformulação desta Proposta?	Currículo
Como está sendo realizada a avaliação dentro da Proposta de ciclos em sua escola?	Avaliação
Como você vê a sua atuação neste novo contexto educacional que está sendo construído?	Auto-imagem
Você teve contato com a discussão teórica de ciclos? Em caso afirmativo, como isso aconteceu?	Discussão teórica

Apresentamos a seguir os elementos produzidos a partir de cada categoria, contendo a frequência com que são citados e as respectivas análises.

Categoria	Frequência	Elementos
Data inicial	9	2006
	6	Final de 2005
	3	Não participaram
	1	Ênfase em 2007

Existe uma suposta dúvida sobre a data de adesão, o que deve-se ao fato da mesma ter sido anunciada no final de 2005, mas o trabalho efetivamente só ter sido iniciado em 2006.

Categoria	Frequência	Elementos
Adesão	12	Decisão do grupo coletivamente em reuniões
	6	Não acompanharam
	5	Teve estudo
	2	Houve acompanhamento da FME

Confirma-se aqui a informação de que a decisão pela adesão foi tomada pelo grupo e que aconteceu o estudo da nova Proposta Pedagógica.

Categoria	Frequência	Elementos
Mudanças ocorridas	4	Nova visão do tempo, respeito ao tempo discente
	3	Melhoria no aprendizado dos alunos
	3	Nova visão sobre o desenvolvimento do aluno
	1	Ainda é recente
	1	Alunos pertencem ao coletivo
	1	Combate à evasão
	1	Flexibilização no uso dos espaços
	1	Mais autonomia para a escola
	1	Maior ênfase na alfabetização
	1	Quantitativo de alunos por GR
	1	Trabalho com as dificuldades de aprendizagem

Quando introduzimos a pergunta que gerou esta categoria, utilizamos o termo mudanças, sem definir se estas seriam positivas ou negativas, no entanto, ao elencarmos as mudanças citadas, notamos que todas são positivas. Apenas um participante afirma que é recente para notar mudanças e houve quatro abstenções.

É interessante apontar também que a maioria dos elementos traduzem mudanças relacionadas diretamente ao aluno. Isso demonstra que os alunos têm sido vistos como o foco do processo educativo.

Categoria	Frequência	Elementos
Mudanças futuras	6	Melhor rendimento e maior desenvolvimento dos alunos
	3	Várias
	2	Mudanças na prática do professor
	1	Crianças mais críticas e conscientes
	1	Elevação da auto-estima dos alunos
	1	Fim da distorção idade/série
	1	Maior direcionamento e objetividade
	1	Não acredita nos ciclos
	1	PPP adequado à realidade escolar

Podemos identificar que existem nove apontamentos para mudanças no aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Isso evidencia que parte significativa do grupo reconhece a nova Proposta como meio dos alunos obterem sucesso escolar. Houve três abstenções.

Categoria	Frequência	Elementos
Dificuldades	7	Resistência dos professores
	3	Adaptação constante do tempo e das atividades
	2	Falta coletividade
	1	Adaptação inicial
	1	Agrupamento por idade
	1	A não retenção
	1	Ausência do professor
	1	Desmistificar dificuldades de aprendizagem
	1	Falta mais tempo para as discussões
	1	Falta material humano
	1	Falta seriedade dos governos com o trato da educação
	1	Falta seriedade dos professores
	1	Número de alunos por turma
	1	Trabalhar com a heterogeneidade de interesses

Nesta categoria percebemos que existem elementos de discordância com a política de ciclos, no entanto, o que mais nos chama atenção é o grande número de elementos voltados para a postura do professor. A própria equipe critica suas atitudes de resistência, falta de coletividade e de seriedade. Além disso, também citam dificuldades de adaptação ao novo, isto é, de mudança na sua própria prática pedagógica. A nova Proposta Pedagógica traz demandas como o agrupamento por idade e a heterogeneidade de interesses que os professores ainda estão aprendendo a lidar. Por outro lado, o reconhecimento destas fragilidades mostra o amadurecimento de uma reflexão pedagógica e de uma autocrítica.

Categoria	Frequência	Elementos
Desenvolvimento da Proposta	8	Reuniões (discussões e avaliações)
	4	Fácil aceitabilidade
	4	Formação continuada
	4	Trabalho coletivo

	2	Diminuindo o atraso educacional de algumas crianças
	2	Experimentação
	2	Reagrupamentos a partir de critérios pré-definidos
	1	Ajuda da EAP e equipe de referência
	1	Ajuste à realidade da escola com “aval” da FME
	1	Melhor possível

Mais uma vez, notamos que todos os elementos citados foram positivos, o que confirma a aceitabilidade da Proposta e conseqüente reformulação da política curricular de ciclos. Os elementos aqui citados também mostram aspectos do currículo desta escola.

Constatamos dois elementos contraditórios em relação à categoria *Dificuldades*, sendo eles: o “trabalho coletivo” e a “fácil aceitabilidade” da Proposta. No entanto, isso faz parte do processo de “idas e vindas” que já analisamos estar acontecendo nesta escola.

Categoria	Freqüência	Elementos
Currículo	5	Está em discussão
	3	Está dentro da realidade escolar
	2	Flexível
	2	Está mais amplo e rico
	1	A reformulação está sendo gradual e contínua
	1	Está integrado
	1	Ficou prejudicado
	1	Ficou solto
	1	Foi reformulado coletivamente

A maioria dos elementos demonstra que o currículo passa por alterações, o que confirma que a nova Proposta Pedagógica está promovendo mudanças. Só não conseguimos identificar a concepção de currículo das participantes, isto é, se quando apontam mudanças, as participantes se referem a mudanças somente nos conteúdos ou nas práticas pedagógicas como um todo, o que apontaria para uma concepção mais crítica de currículo. Houve quatro abstenções.

Categoria	Freqüência	Elementos
Avaliação	4	Preenchimento de relatório de avaliação a cada três meses
	4	Contínua
	3	Reunião/discussão
	3	Relatórios, observações de todos
	2	Considerando o desenvolvimento e particularidades do aluno

Esta categoria evidencia que a avaliação está sendo considerada processual e democrática, traçando o perfil de uma avaliação qualitativa, o que confirma mudanças no currículo dessa escola. Houve dois entendimentos diversos sobre esta categoria. Dois participantes entenderam que a questão era sobre a avaliação da Proposta de ciclos e responderam que: “faltam pontos para debater” e que “a avaliação ocorre em reuniões às quartas-feiras, sendo feitos relatórios”. Houve apenas uma abstenção.

Categoria	Freqüência	Elementos
Auto-imagem	5	Entre idas e vindas
	5	Fazendo de tudo para colaborar
	4	Aprendendo
	2	Com participação mais efetiva
	1	Apoio
	1	Atingindo os objetivos propostos
	1	Mudou minha visão
	1	Privilegiada

Não identificamos nenhuma auto-imagem negativa ou inerte. Os elementos que não apontaram auto-imagens positivas, mostraram um processo de aprendizagem ou de idas e vindas, por parte das professoras. Isso significa que, por um lado elas acreditam estar inseridas numa Proposta que lhes dá maior autonomia e é mais democrática e inclusiva, por outro, receiam estar perdendo seus instrumentos de poder e controle. Além disso, com exceção de duas profissionais que citaram o elemento “com participação mais efetiva”,

notamos que elas não se vêem como agentes dessa política. Elas se vêem como um elemento inserido nesse movimento, mas não como uma peça dessa engrenagem.

Categoria	Frequência	Elementos
Discussão teórica	11	Reuniões pedagógicas
	5	Reuniões FME
	4	Estudo
	4	Seminários/congressos
	1	Documentos
	1	Sindicato
	1	Superficialmente, conversando com colegas

Quanto a esta categoria, das 18 colaboradoras, apenas 2 responderam que não tiveram contato com a discussão teórica de ciclos, sendo que uma delas era servidora nova na rede. Neste ponto, ficou claro que as reuniões pedagógicas se tornaram um espaço privilegiado de estudo e discussão da nova Proposta, consolidando uma prática reflexiva coletiva e constante.

Encerrada a análise categorial, traçamos o perfil dos 18 questionários. Tentamos identificar as docentes que são contra a Proposta, tendo apresentado elementos que evidenciam pontos negativos; aquelas a favor da Proposta, tendo apresentado elementos que evidenciam pontos positivos; e aquelas entre idas e vindas, que entraram em contradição num dado momento, surpreendendo-nos com um elemento contrário a tudo o que vinha sendo identificado. Assim, constatamos que 14 delas são a favor da Proposta, 4 estão entre idas e vindas e nenhuma se posicionou contra a Proposta.

5.3 Dados do grupo focal

Intitulamos o debate promovido no grupo focal de *Tecendo reflexões sobre os ciclos* e alimentamos a discussão utilizando quatro questões incentivadoras¹⁰³. O primeiro momento

¹⁰³ As questões incentivadoras estão no anexo VI. Além destas questões, outras foram lançadas durante a discussão.

da discussão foi marcado por muitas críticas aos ciclos e à FME. Depois, surgiram alguns depoimentos a favor dessa política curricular, como também apontamentos de avanços na construção de uma nova lógica educacional.

Esclarecemos que não registramos a frequência dos elementos pela técnica se tratar de um debate, assim, algumas vezes, as falas se complementavam, outras ficaram difíceis de identificar a participante e, em outros momentos, mais de uma pessoa falava ao mesmo tempo. Abaixo, apresentamos as categorias que identificamos na transcrição do grupo focal, com seus respectivos elementos e análises.

Categoria		Elementos
Ciclos	Positivo	A estrutura da escola precisa passar por uma transformação
		Com os ciclos é possível resgatar os alunos com dificuldades
		Existe preconceito contra os ciclos em virtude das propostas mal empregadas
		Os ciclos proporcionam outras oportunidades para os alunos
		Os ciclos têm objetivos
		Os ciclos trazem uma visão diferente de escola e de educação
		Têm professoras que acreditam nos ciclos
	Negativo	A escola pública vive de modismo e experimentação
		Essa Proposta é perversa
		Na maioria das vezes os ciclos são só modismo e troca de nomenclaturas
		Os ciclos estão mal vistos politicamente
		Os ciclos não estão dando certo
		Só jogaram a porta da exclusão mais para frente
	Imparcial	A discussão passa pelo interesse de quem implementa os ciclos
		A Proposta tanto reestrutura a escola, quanto pode ser um modismo e troca de nomenclaturas
		As propostas mudam de acordo com a mudança de governo
		É necessário discutir a Proposta com a comunidade e os espaços extra-escolares
		Em muitos lugares o ciclo está dando certo, mas não se sabe quanto a Niterói
Essa é uma Proposta que tanto pode incluir como excluir		
Não existe receita para a educação		

Adotamos essa formatação nesta categoria para evidenciar o quanto as opiniões e interpretações sobre os ciclos estão divididas. Em sua maioria, as falas contra os ciclos foram exaltadas e com mais emoção. As professoras pareciam desabafar algo que a muito queriam falar.

Quando eu penso na questão do ciclo eu questiono muito essa hipocrisia política, sabe. (...) Quer um disparate maior do que esse? Aqui a gente não pode aplicar prova, não pode reter, não pode fazer nada. Aí o governo pode avaliar meu aluno e o nível de conhecimento das crianças com base em uma prova, sendo que eles não têm nem parâmetros para fazer aquilo. Eles nunca tiveram expostos a essa situação. Eu não acredito nos ciclos! Não acredito! Estou trabalhando sim, porque sou obrigada (P7).

Já as falas a favor dos ciclos foram mais ponderadas, a exemplo da que segue.

Só para fechar, uma coisa que eu queria falar muito, que eu acredito no ciclo. Eu tenho que colocar isso até pela questão da honestidade. Não é nem que eu acredito no ciclo, eu tenho que explicar isso melhor: eu acredito que a nossa escola precisa passar por uma transformação. (...) Porque quando a gente diz que o ciclo não deu certo em tal lugar, fica escrito em algum lugar, lá por trás, que o seriado está dando certo em algum lugar. E aí eu quero perguntar: está dando certo em algum lugar o seriado? (P2).

Após muita discussão, a professora P2 quis mostrar para o grupo que não importa a nomenclatura, o que importa é que a educação precisa sofrer mudanças e não será por meio da lógica tradicional que essas mudanças se tornarão viáveis.

Categoria	Elementos
FME	A FME apenas consulta os professores, mas não considera suas sugestões
	A FME não aceita opiniões dos professores
	A FME não discute com a comunidade antes de implementar uma nova Proposta
	A FME não promove ações concretas de debate com a comunidade
	A FME tem diversos discursos
	A FME tem que escutar as angústias da escola
	A palavra do professor deveria ser considerada a mais importante
	Às vezes a escola perde credibilidade com os pais por causa da FME
	O professor tem seu trabalho questionado o tempo inteiro
	Tudo é uma questão de jogada política

Embora não tenhamos feito nenhuma pergunta sobre a FME, durante todo debate o grupo se voltou para comentários sobre as condutas da Fundação. Mais uma vez, tivemos a impressão de que as professoras queriam desabafar e constatamos que elas não se vêem como classe atuante na reestruturação e implementação da Proposta. Questionamos como é possível a falta de diálogo se houve inúmeros encontros no sentido de promover trocas e debates. As professoras esclareceram que a FME até as consultou, mas suas sugestões não foram consideradas.

Nós fomos numa reunião (...). A gente lá gastando saliva, ao final a pessoa que estava dirigindo falou o quê? — Nós estamos dando abertura para vocês falarem, o que não significa (com todas as letras) que o que foi dito aqui estará na Proposta. Ao meu entender foi dito assim: vocês estão convidados a falar, a conversar, o que não significa que o que vocês estão falando nós vamos levar em conta. Só estamos dando abertura, para não chegar no futuro e não dizer assim: os professores não foram consultados. (P8)

Como não se reconhecem no processo elaborativo do texto da Proposta Pedagógica, as professoras acreditam que não fazem parte da construção dessa Proposta e que a FME não promoveu propriamente um diálogo.

O grupo criticou bastante a postura adotada pela FME no encontro *Caravana Pedagógica*, o qual tinha como objetivo inicial promover uma conversa sobre os ciclos com os pais, o que foi desvirtuado¹⁰⁴. As professoras estavam muito insatisfeitas e criticaram o fato da comunidade não ter sido consultada, nem esclarecida sobre a nova Proposta Pedagógica.

¹⁰⁴ Esse encontro tinha como objetivo uma conversa com os responsáveis dos alunos da E. M. Lúcia Maria Silveira Rocha, E. M. Maria Ângela Moreira Pinto e UMEI Maria Luiza Sampaio sobre a reformulação da política de ciclos de Niterói. O encontro contou com a presença de poucos responsáveis e sua dinâmica deslocou a importância da conversa sobre ciclos, visto que programaram para o mesmo momento a inauguração da quadra da E. M. Maria Ângela, local onde aconteceu a reunião.

A dinâmica do encontro não contribuiu para que a conversa sobre os ciclos fosse um objetivo importante. O encontro absorveu um tom formal e a própria inauguração da quadra como acontecimento primeiro, fazia com que a satisfação por um benefício se sobrepujasse sobre qualquer tipo de questionamento.

Após a inauguração da quadra, foi dado início à ‘conversa’ sobre os ciclos e o secretário teve dificuldades para falar, mesmo ao microfone, porque as pessoas já não conseguiam se concentrar. E, embora o próprio secretário tenha ressaltado que aquilo não era uma palestra, esse foi o caráter que tomou o encontro.

Por ser uma iniciativa louvável dentro da construção democrática de uma Proposta Pedagógica e, mais que isso, de uma política curricular, será que esse encontro não poderia ter sido articulado de outra maneira para que houvesse uma maior participação dos pais, tanto em termos de presença, quanto em termos de diálogo? Se até então as reuniões foram realizadas em todas as escolas, respeitando a realidade de cada uma, por quê reunir pais de duas ou três escolas, que possuem realidades diferentes e que estão em processos distintos de implementação

Citaram também que a atitude foi claramente voltada para interesses políticos: “Eu fui nessa reunião no sábado e eu não me satisfiz, o pouco que foi e com as minhas críticas, porque óbvio que foi um pano de fundo político sim (...)” (P9).

Foi enfatizado, por diferentes professoras, que uma das condutas a serem tomadas para uma implementação de sucesso dessa Proposta seria o envolvimento da comunidade e de outros espaços extra-escolares, desde o processo de produção do texto escrito.

O que eu tenho visto é o mesmo erro sempre, cometido pela Fundação. Eles inventam uma Proposta nova, eles implementam a Proposta e depois vem falar com os pais. Nunca houve uma reunião para chamar os pais para falar o que seria implementado, nunca chamaram para saber se o pai queria aquilo, (...) (P8).

Pois é, porque, assim, eu entendo que o ciclo é uma visão de escola diferente, nova. Não acho que ele se aplique só às crianças das classes populares, não acho que se aplique só às crianças que têm dificuldades de aprendizagem. Eu acho que é um jeito diferente, novo e importante de se entender a educação. Mas isso só vai se tornar mais facilmente digerido, inclusive por nós mesmos, quando extrapolar os espaços da escola (P4).

Essas professoras acreditam que o envolvimento da comunidade e de espaços extra-escolares é fundamental para a visão de que “politicamente o ciclo está muito mal falado” (P1) seja substituída por uma visão de sucesso educacional.

Categoria	Elementos
A escola	A E. M. Lúcia Maria não deve ser usada para avaliar o ciclo
	A E. M. Lúcia Maria não pode servir de modelo
	A escola está aberta a mudanças
	A escola está sempre tentando
	A escola está tentando, mas não sabe se está dando certo
	A exposição é ruim para a escola
	A FME tem investido nesta escola
	Algumas coisas a escola consegue obter sucesso, outras não
	Houve uma reestruturação da escola a partir da Proposta
	Outras escolas podem estar fazendo um bom trabalho e não estão sendo vistas

da Proposta? Por quê agrupar pais em um mesmo horário, quando cada comunidade possui uma característica e uma disponibilidade de tempo diferenciada?

A E. M. Lúcia Maria demonstrou ter clareza de que estão numa posição de destaque em relação às outras escolas, de acordo com os olhos atentos da FME. No entanto, elas acreditam que a experiência desta escola não pode servir de modelo, porque cada realidade é única.

Surgem nesta categoria elementos que mostram uma certa prudência do grupo em relação às expectativas que a FME deposita no mesmo. As professoras não se sentem à vontade com a exposição que a escola sofre e ressaltaram que vivenciam um processo de transformação, sem ter a clareza se suas experiências terão sucesso ou não. A professora P1 disse: “Mas o que está me preocupando é: essa escola não vai avaliar ciclo, essa escola não pode avaliar o projeto ciclo. Nós estamos em uma experiência de erros e acertos”.

Categoria	Elementos
O corpo docente	A grande maioria é de pessoas novas, com vontade e que abraçaram a Proposta
	A professora refletiu sobre sua prática com a nova Proposta
	A seriação está internalizada
	Acreditam que há crescimento nos momentos de retrocesso
	As professoras estão se empenhando
	As professoras vivem um conflito interno
	Consideram-se profissionais corajosas
	É difícil romper com determinadas crenças
	Eu trabalho com os ciclos porque sou obrigada
	Existe insegurança
	Existe resistência
	Existe um titubeio de quem está aprendendo
	Não estão sendo obrigadas a trabalhar com os ciclos
	“O governo brinca que faz e a gente também brinca que faz”

O grupo participante da técnica evidencia nesta categoria, novamente, o processo de idas e vindas que vivenciam, oscilando entre a conhecida lógica seriada e a desafiadora lógica dos ciclos. Suas falas, como podemos verificar nos elementos, evidenciam esses diferentes movimentos.

Uma professora disse que trabalha com os ciclos porque é obrigada, tentando mostrar com emoção que há falta de diálogo com a FME no processo de implementação. No entanto, adiante outra professora disse que não são obrigadas, embora ressalte a necessidade de diálogo para que determinados ajustes sejam realizados.

(...) hoje foi dito aqui, não sei se por excesso, que nós estamos sendo obrigadas. Não estamos sendo obrigadas, porque eu só faço aquilo que eu acredito. Mas nós estamos tentando trabalhar uma Proposta para dizer: — Poxa! Aqui está ruim, aqui está bom, vamos ajustar. Porque os ajustes não estão sendo ouvidos em esfera nenhuma (P9).

Elas afirmaram que entram em confronto com suas próprias resistências e reconhecem que a seriação está incorporada à sua formação, portanto, enfrentam dificuldades para rever suas verdades. “Eu acho que dentro de nós, a gente tem a proposta de seriação muito internalizada (...). Então, é muito difícil para a gente romper com determinadas crenças que a gente tem” (P2).

Categoria	Elementos
Currículo	A reformulação curricular está ligada a qualquer nova proposta
	As mudanças dependem do que se entende por currículo
	Currículo é o que tem como registro
	Currículo era visto só como conteúdo, mas hoje a gente sabe que currículo é mais que isso
	Currículo também são as intenções ocultas da escola, que são conflituosas
	Não houve modificação curricular com a Proposta
	O conteúdo está entrelaçado ao currículo
	O conteúdo que pedem lá fora não é visto da mesma forma do que no currículo construído pelo professor
	O currículo tem que ser revisto
	Talvez os ciclos tenham trazido modificações no currículo não oficial

Há um segmento de professoras que ainda se vincula a uma concepção de currículo tradicional e outro que tem clareza sobre as teorias crítica e pós-crítica de currículo. Essa divisão gera dúvidas no grupo quanto a existência de mudanças ou não no currículo, em virtude da implementação da nova Proposta Pedagógica.

Destacamos aqui a fala de uma professora que exemplificou a entendimento de currículo como tudo o que se concretiza em prática pedagógica.

Ninguém está discutindo que a minha aluna de três anos chegou para mim ontem, estava com uma fita e disse assim: “— Trouxe um DVD. Posso assistir?” Eu falei: “— Não sei, porque a televisão, não sei se vai ser usada”. Aí, chegou e virou para mim: “— E aí? Já sabe?” Eu falei: “— Não”. Aí eu falei: “— Então, faz o seguinte: pergunta para a tia Rosângela”. Aí a Rosângela falou o seguinte: “— Você sabe se seus amigos querem ver?” Aí, o que ela fez? Ela foi de um em um perguntando se queria ver. Mas aí tem gente que me olha e diz que minha criança não sabe desenhar um triângulo com os três lados iguais, sei lá das quantas. Mas ela soube defender o que ela queria! (P3).

Categoria	Elementos
Reagrupamento	As crianças estão “florindo”
	Cada aluno tem aptidão para uma coisa
	Estão tentando diminuir a discrepância de aprendizagem entre os alunos
	O professor não tem que restringir oportunidades para os alunos
	O reagrupamento <i>Tia Teteca</i> promove acesso pelo menos ao conhecimento básico
	Os alunos estão avançando socialmente
	Uma professora não acredita na reprovação

As professoras acreditam no efeito positivo do trabalho de reagrupamento pelo viés do “resgate”, ou como elas costumam dizer, *Tia Teteca*. Não acham estar visando a homogeneização do grupo de referência, mas sim evitando que esses alunos sejam excluídos, como acontece na lógica seriada. A professora P3 disse

Eu acredito que eu possa aprender o que eu não sei com ela que sabe mais do que eu e eu posso ensinar alguma coisa para ela. Que eu possa não saber nada, aparentemente não saber nada, mas alguma coisa eu sei que posso ensinar a ela. Ótimo! Eu acho que a finalidade é essa.

Essa professora ressaltou a importância de se trabalhar com as potencialidades dos alunos, tendo em vista alcançar o desenvolvimento real, com base na construção teórica de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O reagrupamento, então, parece ser a grande oportunidade para que o desenvolvimento desse tipo de trabalho se torne viável.

É interessante destacar também que, apesar do entendimento de que há efeitos positivos gerados por meio do trabalho com reagrupamentos, não há uma compreensão clara do que seja reagrupamento. Notamos uma diversidade de interpretações a partir dos elementos apontados.

Por fim, consideramos que a aplicação da técnica de grupo focal foi extremamente válida e elucidativa, pois, até então os dados que conseguimos obter apontavam para uma irrestrita aceitabilidade da Proposta. Com o debate, as participantes permitiram-se falar tudo o que pensavam, sem se preocupar em demasia com postura, ética ou imagem. Elas depositaram total confiabilidade na pesquisadora e fizeram um verdadeiro desabafo, deixando vir à tona emoções e sentimentos, mas também interpretações e posicionamentos críticos teóricos e políticos.

5.4 Triangulação de dados

O presente capítulo se destinou à análise de uma instituição escolar em particular e foi construído a partir de uma combinação de técnicas de pesquisa, visando alcançar a produção de dados que pudessem atender os objetivos relacionados ao contexto da prática. A essa opção metodológica dá-se o nome de triangulação. “Triangulation may be defined as the use of two ou more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour”¹⁰⁵ (COHEN; MANION, 1994, p. 233).

Visando a análise conjunta das três técnicas utilizadas — observação, questionário e grupo focal — e um movimento mais aprofundado de inferência, faremos uso da triangulação. De acordo com Cohen e Manion (1994), a análise realizada através desses pressupostos

¹⁰⁵ “Triangulação pode ser definida como o uso de dois ou mais métodos de produção de dados no estudo de alguns aspectos do comportamento humano” (tradução nossa).

permite o inter-relacionamento entre fatos, falas e ações dos sujeitos, o que permite uma compreensão mais abrangente dos significados que os dados possam expressar.

[...] triangular techniques in the social sciences attempt to map out, or explain more fully, the richness and complexity of human behavior by studying it from more than one standpoint and, in so doing, by making use of both quantitative and qualitative data¹⁰⁶ (COHEN; MANION, 1994, p. 233).

Tal escolha fez com que essa pesquisa se tornasse mais demorada e trabalhosa, principalmente no que se refere aos procedimentos de categorização e inferência. Destinamos, portanto, este tópico ao apontamento de seis constatações com a triangulação dos dados produzidos a partir dos indícios identificados.

1) As profissionais da E. M. Lúcia Maria, que é vista pela FME como uma escola que se destaca na implementação da nova Proposta Pedagógica, sentem-se cobradas com o alcance de resultados vistos pela rede como de sucesso. Por isso, temem serem avaliadas pelo público externo e se cobram muito, são exigentes com seu próprio desempenho profissional¹⁰⁷.

2) Embora a FME acredite que a E. M. Lúcia Maria conduz suas práticas de acordo com os textos da política de ciclos, nessa escola existem contradições e conflitos. Portanto, existe uma falsa impressão de harmonia presente no cotidiano dessa escola, visto que as professoras expressam um conflito constante entre suas próprias crenças e os novos valores trazidos com a política de ciclos. Desta forma, elas discordam de alguns aspectos da implementação da nova Proposta, a exemplo da não retenção, e acreditam que a FME não promove um efetivo diálogo, por não considerarem na escrita dos documentos suas sugestões.

3) Com base nos elementos trabalhados, mesmo revelando sentidos atribuídos e posicionamentos críticos, percebemos que o grupo se vê como executores da política de ciclos

¹⁰⁶ “(...) a triangulação de técnicas nas ciências sociais tenta traçar, ou explicar mais detalhadamente, a riqueza e a complexidade do comportamento humano, estudando-a partir de mais de um ponto de vista e por meio da utilização de dados quantitativos e qualitativos” (tradução nossa).

¹⁰⁷ Não estamos discutindo aqui a questão do mérito profissional dessas professoras, nem tão pouco, pretendemos empregar juízos de valor sobre a dedicação dessas educadoras ao seu trabalho. Apenas citamos uma preocupação evidente dessas professoras em decorrência da expectativa que depositam sobre essa escola.

e desconhecem o poder de intervenção que possuem na reinterpretação e recriação dessa política, bem como da Proposta decorrente dela.

4) As falas dessas profissionais demonstram que o grupo vivencia um processo de idas e vindas, pois estão aprendendo a lidar com novas perspectivas educacionais e refletindo sobre suas práticas, até então firmemente consolidadas.

5) Embora o grupo esteja dividido, umas acreditam na política de ciclos outras não, a grande maioria se esforça para transformar sua prática e proporcionar uma educação de qualidade, mais inclusiva e democrática.

6) Com base nos relatos e observações que acompanhamos, existem indícios de que o currículo dessa escola esteja passando por mudanças e se redefinindo nos moldes das teorias crítica e pós-crítica do currículo, embora a discussão teórica sobre o assunto ainda não esteja consolidada nessa escola.

A respeito dos itens um, dois e três, retomamos os conceitos de profissionalismo, performatividade e gerencialismo de Ball, desenvolvidos no capítulo dois, para entender tais constatações.

Compreendemos que existe profissionalismo no âmbito E M. Lúcia Maria, no entanto, esse profissionalismo atravessa momentos de crise, decorrentes de influências do que podemos perceber nesse processo¹⁰⁸. Algumas professoras vivenciam momentos em que a performatividade se faz presente e tem bastante êxito. Outras resistem a essas tecnologias e tentam manter-se firme no profissionalismo.

Conseguimos identificar efeitos da performatividade em algumas professoras, traduzidos em angústia pela necessidade de transmitir uma imagem que atendessem às expectativas daqueles que, por ventura, poderiam estar como vigilantes do gerencialismo.

¹⁰⁸ Podemos inferir que, embora a Proposta Pedagógica da FME não se configure como uma Proposta que estimule a performatividade e o gerencialismo no cotidiano escolar, existem influências de políticas globais que afetam a construção das políticas locais.

O professor “pré-reforma”, em conflito com a autenticidade, experimenta um tipo de “esquizofrenia de valores”, quando o compromisso e a experiência da prática precisam ser sacrificados e substituídos pela impressão que deve causar e pelo desempenho (BALL, 2005, p. 551).

Essa “esquizofrenia de valores” transita entre aquilo que os próprios professores vêem como uma prática adequada, as necessidades dos alunos e os rigores do desempenho exigidos pela política. Essas professoras vivem uma “consciência bifurcada” (SMITH, 1987)¹⁰⁹ à medida que se dividem entre suas próprias crenças e o que surge em confronto a elas, na forma de expectativas.

Essas são indicações do tipo particular de performatividade — o gerenciamento do desempenho — ‘exigida’ pelo órgão de inspeção. O resultado é um espetáculo, um jogo ou uma submissão hipócrita, (...). E, da mesma forma que o professor se dá conta da extrema inautenticidade de tudo isso, essa mesma percepção pode atingir tanto os inspetores quanto os inspecionados (BALL, 2005, p. 552).

De fato, algumas professoras vivem em constate conflito e estado de ansiedade, pois se vêem na condição de ter que substituir alguns de seus valores e experiências, por outros valores e práticas que causem a impressão necessária.

Observamos momentos na E. M. Lúcia Maria que houve um cuidado extremo com as nomenclaturas utilizadas. Isso significa que existe a necessidade de substituir determinados termos associados à lógica seriada, porém, mais que isso, talvez exista o cuidado com a postura adotada, para que a impressão causada seja convincente.

E, é claro, nossos desempenhos e o desempenho de nossa organização não podem ser construídos sem “cuidados”. Apresentação, “postura”, impressões “causadas” e “passadas” devem ser cuidadosamente elaboradas e administradas. São partes da aceitação e da substância do desempenho (BALL, 2005, p. 557).

Por outro lado, colhemos relatos emocionados sobre as novas experiências que estão sendo vivenciadas. Percebemos mudanças no currículo escolar, traduzidas sob forma de reflexões, discursos e atitudes de várias professoras. Isso nos leva a crer que o profissionalismo ainda predomina neste espaço e que, inclusive, as características do gerencialismo e da performatividade acabam por estimular diálogos que fortalecem ainda mais o profissionalismo.

¹⁰⁹ *Apud* BALL, 2005.

Já os itens quatro, cinco e seis apontados, nos remetem ao conceito de recontextualização e a toda dinâmica a que está suscetível a produção de uma política. Constatamos que existe um movimento de reinterpretação da política de ciclos, na medida que cada profissional da escola pesquisada confronta práticas e valores da lógica seriada, já consolidados e internalizados, com novas práticas e valores, na tentativa de construção de uma lógica mais inclusiva e democrática. Elas combinam o seriado e o ciclado, o que acreditam com o que não acreditam, o antigo e o novo, redesenhando a Proposta Pedagógica da rede a partir de interpretações e significações próprias. Cada uma delas reinterpreta a Proposta Pedagógica em vigor segundo suas crenças e vivências, contribuindo para o movimento de recontextualização da política vigente.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:
encerrando uma trajetória, construindo novos caminhos**

(...) a mudança, mais do que algo que ocorre 'de uma vez por todas', é um processo de contínua fricção, de uma mistura do desenvolvimento/incremento de grandes e pequenas mudanças que são numerosas e díspares. As contradições permanecem em cada um dos campos de atividade e existe uma fragilidade nos novos papéis, nas identidades e nas relações que estão sendo criadas.

Stephen Ball (2004)

Na exposição dessas considerações finais optamos pelo subtítulo *Encerrando uma trajetória, construindo novos caminhos* a fim de salientar que com o findar deste estudo encerramos uma trajetória de pesquisa, traçada a partir de nossos objetivos, mas deixamos subsídios por meio de discussões e questionamentos que poderão colaborar para a construção de outras trajetórias de estudo, isto é, novos caminhos que poderão ser traçados na pesquisa e/ou práticas educacionais.

A finalidade dessas páginas finais é apresentar nossas últimas considerações. Percebemos que a forma mais adequada para atender a este fim seria retomando os objetivos desta pesquisa, a fim de evidenciar, de forma concisa, como eles foram atendidos e que análises realizamos.

Assim, propusemos o objetivo de identificar influências e tendências nas quais a FME se baseou para a reformulação da política curricular de ciclos da rede municipal de educação de Niterói, relacionando-o ao *contexto de influência*. Já referente ao *contexto da produção de texto*, identificamos o objetivo de esclarecer como está se dando o movimento de reformulação do texto da nova Proposta Pedagógica da rede de escolas municipais de Niterói. Estes dois objetivos foram diretamente tratados no capítulo quatro, que apresentou a análise documental da Proposta Pedagógica *Escola de Cidadania* e dados das entrevistas realizadas com seis representantes da FME.

Como já havíamos esclarecido anteriormente, promovemos análises articulando as instâncias macro e micro, pois embora essa pesquisa tenha investigado uma determinada realidade escolar, produzimos dados referentes ao órgão central e identificamos relações com contextos nacionais. Evidentemente, essa articulação ocorre limitada às proporções desse estudo.

Deste modo, pesquisamos influências e tendências em âmbito local, promovendo algumas identificações em âmbito nacional e, embora alguns entrevistados até tenham citado

influências de autores e experiências de outros países, não nos envolvemos com influências em âmbito internacional.

Foi possível constatar, referente ao primeiro objetivo, a ocorrência do processo de bricolagem, nos termos de Ball (1998b). Vários autores e experiências, inclusive a experiência da própria rede entre os anos de 1999 e 2005, trouxeram contribuições que influenciaram e continuam influenciando a reformulação da política curricular de ciclos de Niterói. Por outro lado, percebemos também uma maior identificação com a política de ciclos de Belo Horizonte e, por isso, inferimos que existe uma influência significativa do autor Miguel Arroyo¹¹⁰ na produção desta política. Além disso, identificamos na disputa pela constituição do discurso político, as influências da própria FME, do partido político do secretário de educação e das escolas da rede.

Já em relação ao objetivo pertinente ao contexto da produção de textos, pontuamos, com base nas entrevistas, como o texto da nova Proposta Pedagógica foi construído. A partir dos indícios identificados, concluímos que, embora tenham ocorrido inúmeras reuniões para discussão da nova Proposta e o discurso da coletividade se faça presente, a linguagem utilizada no texto escrito não fornece evidências dessa dinâmica e não valoriza esse processo. O texto da Proposta se evidencia como um texto de estilo mais *readerly* do que *writerly* (BOWE; BALL, 1992), pelo tom normativo que apresenta em diversas passagens.

Além disso, em nenhum momento há o resgate da história da construção da Proposta, o que nos faz concluir que a determinação de diretrizes foi entendida como mais importante do que o processo de construção dessas diretrizes. Finalmente, não identificamos nenhuma iniciativa que efetivamente incluísse responsáveis e alunos no processo de construção e discussão da Proposta Pedagógica *Escola de Cidadania*.

¹¹⁰ Miguel Arroyo foi secretário municipal de educação de Belo Horizonte de 1993 a 1996 e lá desenvolveu o projeto *Escola Plural*, que deu início às experiências com os ciclos, até hoje presentes nesta cidade.

Com base nas análises realizadas nesses dois contextos, entendemos que a FME opera, na formulação da política de ciclos, com uma concepção de currículo que oscila entre as teorias tradicionais e as teorias pós-críticas, visto que focaliza questões técnicas e de organização, mas também demonstra maior preocupação com as identidades, diferenças e culturas.

Quanto aos objetivos relacionados ao *contexto da prática*, o primeiro deles foi identificar evidências de como professores, equipe de articulação pedagógica e equipe diretiva de uma determinada escola da rede se apropriam da Proposta Pedagógica. As análises realizadas pela triangulação dos dados produzidos na E. M. Lúcia Maria Silveira Rocha evidenciaram que desde o lançamento das linhas gerais da nova Proposta Pedagógica para a rede, quando houve o movimento de adesão das escolas, de um modo geral estabeleceu-se uma identificação das profissionais com a Proposta. Essa escola optou pela adesão e mergulhou na estruturação de uma nova organização escolar, colocando em discussão aspectos curriculares consolidados pela lógica seriada.

Ao mesmo tempo, essa escola passou a se constituir como um espaço de “conflitos”¹¹¹, porque está em movimento e em transformação, existindo um diálogo constante de interesses, valores, práticas e interpretações. Algumas professoras discordam de aspectos da implementação da nova Proposta, a exemplo da não retenção, e a grande maioria acredita que a FME não promove um efetivo diálogo, por não considerarem na escrita dos documentos suas sugestões. Isso significa que elas acreditam na proposta de uma educação diferenciada da lógica seriada e possuem vontade e disposição para tentar novas experiências, porém discordam das ações políticas da FME que conduzem essa Proposta.

Portanto, essas profissionais parecem se apropriar desta política de duas formas: como uma oportunidade de mudar sua prática e promover uma educação inclusiva, transformadora e

¹¹¹ Termo utilizado por Santos (1996), referente à pedagogia dos conflitos.

democrática; e como uma proposta, que embora pareça interessante, está estruturada em bases que desestabilizam o profissionalismo docente (BALL, 1994). Sendo que essas perspectivas acontecem de forma dinâmica e, muitas vezes, simultaneamente.

O outro objetivo traçado, consistiu em investigar evidências de dificuldades, resistências e/ou rupturas na escola pesquisada. Elementos referentes aos três aspectos foram observados na prática da E. M. Lúcia Maria. As dificuldades se manifestavam quando as professoras ficavam divididas entre a priorização dos conteúdos e a priorização dos elementos subjetivos da aprendizagem, como a auto-estima e o desenvolvimento de valores. Como lidar com essa nova forma de organizar e pensar a educação? O que priorizar? Como resolver questões avaliativas sem excluir ou segregar? Essas eram algumas questões que pairavam sobre o cotidiano dessa escola.

A resistência também estava presente quando identificávamos por parte de algumas professoras sinais de rejeição na aceitação do novo e do diferente, isto é, de qualquer aspecto que confrontasse as bases organizacionais do sistema seriado, fortemente consolidadas e difíceis de serem abaladas.

Por outro lado, também percebemos rupturas no que diz respeito ao currículo. Entendemos que há mudanças nas concepções de currículo dessas professoras, que estão refletindo mais sobre suas práticas, questionando suas crenças, confrontando experiências. Isso ficou claro no chamado “movimento de idas e vindas” que elas vivenciam. Nenhuma ruptura se dá num movimento brusco, portanto, podemos dizer que as idas e vindas são justamente o marco de rupturas que estão em eclosão. Além disso, indiretamente, essas educadoras percebem que a política de ciclos está inserida na questão curricular e que, portanto, promove mudanças no currículo.

Pelas nossas observações, também foi possível perceber mudanças nas práticas curriculares, a citar: a flexibilização do tempo, constatada pela nova forma de organização

desta escola e pelo êxito dos reagrupamentos que têm sido realizados; as mudanças ocorridas na avaliação, que se evidenciaram pelo foco no processo de ensino-aprendizagem, pela substituição de notas por relatórios realizados de forma complexa, na medida em que são pautados nas falas de diversos professores, além da descentralização da prova; por último, o emergir de um trabalho coletivo¹¹², traduzido, principalmente, em momentos de avaliação do ensino e/ou da aprendizagem.

Percebemos também a preocupação dessas professoras com a promoção da inclusão dentro da escola, a exemplo do projeto *Estrela da semana*, que se configurava num exercício de inclusão dos profissionais da E. M. Lúcia Maria e valorização dos aspectos subjetivos.

Por último, propusemo-nos compreender como as profissionais da educação que trabalham nessa escola vêm a sua inserção nessa política e constatamos que elas não acreditam que possuem poder de intervenção na política de ciclos.

Com base na triangulação dos dados de pesquisa, produzidos na E. M. Lúcia Maria, concluímos que essas profissionais interpretam, reinterpretem e recriam a política de ciclos, pois estão ressignificando suas práticas e o currículo escolar. Apesar da intensa produção de sentidos em ebulição no contexto da prática, elas construíram uma auto-imagem de passividade. Julgam que suas falas foram silenciadas, por não as reconhecerem por escrito na Proposta.

Neste ponto, voltamos a ressaltar a contribuição do referencial teórico do *ciclo de políticas* para a análise da produção de políticas educacionais e, em especial, da política curricular de ciclos. Essa abordagem ressalta que o profissional do contexto da prática também possui autoria sobre as políticas educacionais, na medida em que as interpreta, reinterpreta, promovendo a recontextualização.

¹¹² Neste ponto, cabe ressaltar que quanto ao aspecto da coletividade, nossa fala fica limitada ao que pudemos observar nos CAP CIs e em algumas reuniões.

A recontextualização ocorre sempre que um discurso é transposto do local onde foi produzido para outro local, no qual passa a ser recriado na relação com outros discursos. No caso desta pesquisa, houve uma transferência do discurso da FME para a E. M. Lúcia Maria, onde esse discurso passou a ser recontextualizado no contato com diferentes discursos presentes no cotidiano escolar. O discurso de uma política educacional pode ser submetido a transformações ideológicas por causa dos conflitos que se estabelecem entre os diferentes interesses. A recontextualização, portanto, se configura como um espaço de diálogo entre as diferentes ideologias, valores e interesses.

Ressaltamos que as reflexões e atitudes das educadoras da E. M. Lúcia Maria estão impregnadas pela ânsia de acertar e de promover uma educação de qualidade. Assim, entendemos que elas combinam o antigo e o novo, redesenhando o processo educativo, recontextualizando a política de ciclos e demonstrando que também são autoras dessa construção, mesmo que ainda não tenham clareza dessa potencialidade.

Por fim, compreendemos que o contexto da prática se torna uma instância também produtora de políticas, e não reprodutora de políticas, na medida em que essas interpretações, reinterpretações e recontextualizações promovidas na microinstância do cotidiano escolar, podem retornar à macroinstância, que no nosso caso é a FME, para ressignificar a política original. Entendemos que a opção pelo referencial teórico do *ciclo de políticas* foi válida, pois o mesmo proporcionou a possibilidade de ouvirmos as diferentes interpretações e identificarmos as negociações de sentidos que ocorrem na produção e implementação dessa política.

Consideramos que essa pesquisa traz contribuições que se traduzem principalmente no potencial de análise dos ciclos como política curricular, a fim de compreender a complexidade das mudanças que os mesmos implicam, e na ênfase dada aos docentes como sujeitos atuantes e produtores de políticas.

Colocadas essas últimas considerações, poderíamos dizer que a trajetória desta pesquisa se encerra aqui, mas, na verdade, ainda precisamos completar um ciclo. O ciclo a que toda pesquisa está submetida: dar retorno aos sujeitos envolvidos no processo. Assim, oportunamente, daremos o retorno dessa pesquisa, divulgando nossas considerações à FME e à E. M. Lúcia Maria.

A construção de novos caminhos se dá a partir deste ponto. Temos clareza das limitações dessa pesquisa e apontamos alguns caminhos que poderão ser construídos, a citar: o aprofundamento dos contextos de influência e de produção de textos; a ampliação de análises no contexto da prática; o trabalho com os contextos de efeitos e de estratégia política; o aprofundamento da dimensão cultural de política curricular; e o trabalho com a análise de discurso.

Ainda existem muitas questões a serem discutidas e muitas reflexões a serem compartilhadas. Portanto, deixamos aqui alguns questionamentos que podem conduzir novas trajetórias de pesquisa ou, até mesmo, reflexões da rede municipal de educação de Niterói.

O que pensa a comunidade a respeito da política curricular de Niterói? Que contribuições poderiam ter sido dadas se a comunidade tivesse participado da construção do texto escrito da nova Proposta Pedagógica? Que reações expressam os responsáveis de alunos que estudam em escolas municipais da rede? Como eles vêem as mudanças? Como eles se vêem nesse processo? Os alunos perceberam alguma mudança no cotidiano escolar em virtude da reformulação dessa política? Como eles vêem essas mudanças? Como eles se vêem nesse processo? Como ficou o currículo escolar, considerando todos os detalhes de sua configuração? Ele traduz alterações superficiais ou mudanças profundas? Em que medida pais e alunos contribuem para a interpretação e recontextualização desta política? Que rumos teriam sido dados a essa política se essas vozes não fossem abafadas? Que rumos tomariam essa política se essas vozes viessem à tona? Como os professores construiriam sua auto-

imagem se tomassem conhecimento de seu poder de intervenção? Será que esse poder teria a mesma intensidade se ele fosse descoberto? Até que ponto essa política curricular vêm contribuindo para a democratização do ensino e outras oportunidades sociais? Com a proximidade da eleição para prefeito e vereadores, se acontecerem mudanças no quadro político partidário da cidade, haverá a continuidade dos ciclos ou o retorno da seriação?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, O. M. *Ciclos: a escola em (como) questão*. São Paulo, 2002. 368p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 68, pp. 143-162, dez. 1999.

_____. *Currículo, inovações curriculares e formação dos educadores*. In: PALESTRA NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFF, 2004a, Niterói.

_____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004b.

_____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AUSUBEL, D. P. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1978.

BALL, S.J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, Penn State, v. 34, n. 2, pp. 119-130. 1998a.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, L.H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998b. pp. 121-137.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, pp. 99-116, jul/dez 2001.

_____. Dossiê: “globalização e educação: precarização do trabalho docente – II”. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 35, n. 89, pp.1105-1126, set./dez. 2004.

_____. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, pp. 539-564, set./dez. 2005.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, pp. 10-32, jul/dez 2006.

BARBOSA, E. F; GOMES, M. E. S. A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. *Educativa*, pp. 1-8, fev, 1999.

BARDIN. L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, pp. 27-48, nov. 1999.

_____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Estudos Avançados*. Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 15, n. 42, pp. 103- 140, 2001.

BARRETTO, E. S. de S.; SOUZA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, pp. 659-688, set./dez.. 2005.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, pp. 51-82.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, pp. 75-110, 2003.

_____. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 147-174, fevereiro 2003.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4 ed. London an New York: Routledge, 1994.

DAVID, L. N. B. K. *A experiência do sistema de ciclos na rede municipal de educação de Niterói/RJ: da proposta oficial às práticas concretas*. 2003. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2003.

DEUSDEDITH JUNIOR. *O território do cotidiano*. Disponível em: <www.homemdocerrado.com/PDF/territoriocotidiano.pdf>. Acesso em: maio de 2007.

ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES, C. O. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, pp. 57-82, jan./abr. 2005.

_____. *A escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI*. 2003. 351f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: FETZNER, A. R. *Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível*. v.1 Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

FETZNER, A. R. *Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível*. v.1 Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

_____. *Ciclos em revista: implicações curriculares de uma escola não seriada*. v.2 Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

FILHO, L. M. de F. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FLEMING, C. M. *Psicologia Social da Educação*. Tradução de Lavínia Costa Raymond. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

FRANCO, C. (org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. *Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?* 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG), 21 a 24 de novembro de 2004.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. *Proposta pedagógica escola de cidadania*. Niterói, 2007.

GABRIEL, C. T. A. *Escola e Cultura: uma articulação inevitável e conflituosa*. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Reinventar a Escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRONLUND, N. *O sistema de notas na avaliação do ensino*. São Paulo: Pioneira, 1979.

HOBSBAWM, E. *Introdução: a invenção das tradições*. In: HOBSBAWM, E. & RANGER, T. (orgs.) *A Invenção das Tradições*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, (pp. 09-23).

Informações de bairros. *Juruju*. Disponível em:

<http://www.nitvista.com/index_frame.php?url=%2Fbairros.php%3Fa%3Dbjur> Acesso em : 25 de janeiro de 2008.

INEP. Informativo. Sistema de ciclos abrange 23% da matrícula do ensino fundamental. Brasília: 20 de setembro de 2000. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news00_11.htm> Acesso em dezembro de 2006.

KRAMER, Sônia. *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 60, v.18, pp.15-35, dez. 1997.

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

LIMA, E. S. *Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: Sobradinho 107 Editora, 1998.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 26, pp. 109-118, 2004.

_____ e MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: _____ (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002 (pp. 13-54).

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro: ABT, v.20, n.101, pp.82-6, jul./ago. 1991.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Currículo e ciclos de aprendizagem. In: FETZNER, A. R. *Ciclos em revista: implicações curriculares de uma escola não seriada*. v.2 Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

MAINARDES, J. Policy cycle approach: a contribution to the analysis of educational policies. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 27, n. 94, pp. 47-69, jan./abr. 2006.

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

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, pp. 637-651, set./dez. 2006.

MONTEIRO, A. M. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 74, pp. 121-142, abr. 2001.

_____. O projeto político pedagógico: planejar, desenvolver, avaliar. *Convívio*. Prefeitura do Rio. SME, n. 7, pp. 58-62, maio 2000.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 73, pp. 109-138, dez. 2000.

_____. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 18, pp. 65-81, 2001.

MORGAN, David L. *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, Calif: Sage, 1988.

PACHECO, J. A. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 73, pp. 139-161, dez. 2000.

PARO, V. H. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

POPHAM, W. J. *Avaliação educacional*. Porto Alegre: Globo, 1983.

PORTARIA N. 125/2008. Fundação Municipal de Educação de Niterói.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Ciclos de formação em debate*. Porto Alegre, 2000.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: _____; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Comprender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, cap. 10, pp. 295-351.

_____. *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, n. 209, pp. 62-68, 1992.

SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz H. da; AZEVEDO, José C. de; SANTOS, Edmilson S, dos (Orgs.). *Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, pp. 15 – 33.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUZA, C.P. *Avaliação do rendimento escolar*. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1993, pp. 27-49.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1994.

TURA, M. de L. R. *A cultura escolar e a construção de identidades*. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/paginas/revista/debate2.htm>>. Acesso em: 14 de outubro de 2007.

TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

XAVIER, G. T. R. Pretensões de reformas, perspectivas de mudanças. In: SEMERARO, G. (Org.). *Filosofia e política na formação do educador*. São Paulo: Idéias & Letras, 2004.

ANEXO I

PÁGINAS INICIAIS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

ESCOLA DE CIDADANIA

ANEXO II**FOTOS**

Prédio da Fundação e Secretaria Municipal de Educação de Niterói



Escola Municipal Lúcia Maria Silveira Rocha



Orla de Jurujuba



Desenvolvimento do Grupo Focal

Desenvolvimento do projeto *Estrela da Semana*

ANEXO III

MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

1. Pelo presente documento,(nome),
 (nacionalidade),(estado
 civil),..... (profissão), carteira de identidade nº,
 emitida por, CPF nº, residente e domiciliado
 em

.....,ce
 de e transfere neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo à pesquisadora
 Caroline Duarte Lopes de Borborema a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor
 sobre o depoimento feito perante a mesma.

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o
 Brasil é signatário, o depoente, proprietário originário do depoimento de que trata este termo,
 terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido
 depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização.

3. Fica, pois, a pesquisadora Caroline Duarte Lopes de Borborema plenamente autorizada a
 utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam
 o presente documento em (02) duas vias de igual teor e para um só efeito.

Niterói,

 (NOME DA PESQUISADORA)

 (NOME DO CEDENTE)

ANEXO IV**AUTORIZAÇÕES PARA PESQUISA NA E. M. LÚCIA MARIA**

ANEXO V**QUESTIONÁRIO****“TECENDO REFLEXÕES SOBRE OS CICLOS”**

Questão 1 – A partir das afirmativas que seguem, comente:

A - Os ciclos constituem uma proposta que reestrutura a escola.

B - Os ciclos constituem apenas uma troca de nomenclaturas e a eliminação da reprovação.

C - Os ciclos podem ser encarados como uma proposta que se tornou um modismo político-educacional.

Qual(is) das afirmativas acima se aproxima(m) mais da realidade desta escola hoje? Por quê?

Questão 2 – Pensem no que significa currículo para vocês e digam o que se pode falar a respeito do currículo desta escola? A implantação dos ciclos significou mudança no currículo? Que mudança foi esta?

Questão 3 – De acordo com o entendimento da pesquisadora, a partir de conversas com a direção e o professorado, quando se reúnem alunos em reagrupamentos por dificuldades (Tia Teteca), a escola busca que estes alunos alcancem um mesmo nível de aprendizado em relação aos outros alunos do grupo de referência. Este entendimento está correto? Como ficam os processos de homogeneização e a heterogeneização na proposta de ciclos?

Questão 4 – Vocês estão passando por um processo, que o grupo analisa como um momento de “idas e vindas”. Essa é uma expressão utilizada pelo próprio grupo em alguns questionários e durante as observações realizadas. Por quê? O que vocês querem dizer com isso?

ANEXO VI**QUESTÕES INCENTIVADORAS DO GRUPO FOCAL**

ANEXO VII

PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Perfil dos entrevistados representantes da FME¹²

- Ex-membro da Equipe de Referência da E. M. Lúcia Maria: fez Normal Superior e Especialização em Pedagogia da Infância. Possui 19 anos de experiência no magistério estadual e 15 no municipal, sendo concursada na rede. Atua na FME há 2 anos, inicialmente como integrante da Coordenação de Educação Infantil e atualmente como integrante do Núcleo de Estágios.
- Atual membro da Equipe de Referência da E. M. Lúcia Maria: é fonoaudióloga, com Especialização em Psicopedagogia e em Deficiência Visual e Múltipla. Possui 25 anos de experiência no magistério, é concursada como professora da rede; atuou na FME com a equipe de educação especial; e, desde 2005, faz parte da equipe de referência da Lúcia Maria.
- Coordenadora de Primeiro e de Segundo Ciclo do Ensino Fundamental: é formada em Serviço Social pela UFF; possui Especialização em Literatura Infanto-juvenil, também pela UFF; e tem Mestrado em Educação, pela PUC. É concursada como professora na rede municipal de Niterói e possui 13 anos de experiência no magistério. Trabalha na FME desde 2000, mas atua como Coordenadora de Primeiro e de Segundo Ciclo do Ensino Fundamental desde 2005.
- Coordenadora da Equipe de Articulação Pedagógica: é formada em Pedagogia pela UFF, habilitada em orientação educacional. Possui 9 anos de experiência no magistério, é concursada na rede municipal de educação de Niterói como orientadora educacional desde 1996, trabalha na FME desde 2003.
- Superintendente de Desenvolvimento de Ensino: tem Licenciatura em Letras e em Pedagogia, Especialização nas duas áreas e Mestrado em Educação. Possui 24 anos de experiência no magistério; atuou na rede como supervisor escolar e diretor entre os anos de 2002 a 2005; e, desde 2005, ocupa o cargo de superintendente de desenvolvimento de ensino, pela Subsecretaria de Projetos Especiais.
- Secretário de Educação e Presidente da FME: formou-se em Biblioteconomia pela UFF; fez Mestrado em Educação, também pela UFF; e Doutorado em Ciências da Educação, na área de Sociologia da Educação, na Sorbonne, Universidade de Paris. Possui 19 anos de experiência no magistério; é professor adjunto da UFF; já atuou como membro do Conselho Municipal de Educação de Niterói, representando a UFF; foi vice-presidente do Conselho Municipal de Educação; e, desde 2005, atua como secretário de educação na SME e como presidente da FME.

¹² A apresentação dos representantes da FME elencados foi organizada de acordo com os dados que os próprios representantes forneceram durante as entrevistas.