

OS AVANÇOS E DESAFIOS DO CURRÍCULO EM CICLOS EM CONTAGEM/MG

PROGRESS AND CHALLENGES IN CURRICULUM CYCLES IN CONTAGEM/MG

Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo

<patricia.santos@uemg.br>

Doutoranda em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Ibirité. Minas Gerais, Brasil.

<<http://lattes.cnpq.br/0647149853243853>>

RESUMO

O artigo objetiva evidenciar as bases que estruturam o currículo em ciclos, implementado em Contagem/MG, procurando focalizar os avanços e desafios experimentados por essa política educacional em seu currículo oficial, prescrito. Parte-se do entendimento que o Ciclo de Formação Humana configurou a política educacional do município de Contagem/MG, por mais de uma década. Tendo como perspectiva a ideia de uma política educacional cíclica, associada ao contexto no qual está inserida, esse artigo se interessa pelas diversas influências das políticas de Ciclos no Brasil, que estão presentes no currículo oficial do município. Entre avanços e desafios, esse estudo aponta que a política curricular adotada mostra-se propícia para o processo ensino / aprendizagem na medida em que indica os trabalhos interdisciplinares, aguça o professor a pensar a realidade do aluno, além da valorização da formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Ciclo de Formação Humana; política educacional.

ABSTRACT

The article aims to highlight the foundations that structure the curriculum in cycles, implemented in Contagem / MG, trying to focus on the progress and challenges experienced by this educational policy in its official document, the prescribed curriculum. He admits that the Cycle of Human Formation defines the educational policy of the municipality of Contagem / MG. This article is interested in the various influences cycles of policy in Brazil, which are present in the official curriculum of the municipality. Among the advances and challenges, this study shows that curriculum policy adopted seems to be conducive to the teaching / learning process in that it indicates the interdisciplinary work, sharpens the teacher thought the student's reality and promoting human development.

KEYWORDS: Curriculum; Cycle of Human Formation; educational policy.



INTRODUÇÃO

Este trabalho está embasado na pesquisa de mestrado intitulada “O ensino de História no Ciclo de Formação Humana: um estudo sobre práticas curriculares desenvolvidas em uma política educacional específica”¹, na qual se procurou abordar as práticas curriculares cotidianas

¹ Pesquisa realizada com financiamento da CAPES.

do ensino de História num currículo escolar organizado em ciclos. No presente artigo, o objetivo é evidenciar as bases que estruturam o currículo em ciclos, implementado em Contagem/MG, procurando focalizar os avanços e desafios experimentados por essa política educacional em seu currículo oficial, prescrito.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, ao permitir que os sistemas de ensinos organizem-se com autonomia, dá espaço a uma pluralidade de políticas educacionais, cujos acertos e desafios podem servir como base para novas experiências pedagógicas. Nesse sentido, entende-se que a política educacional em Contagem/MG, em uma tônica nacional de proliferação de currículos ciclados², organiza-se nessas bases há quase quinze anos e possui um currículo no qual as peculiaridades tornam tal experiência um relevante objeto de estudo.

Contagem/MG instituiu o sistema de ciclos por meio do Decreto nº 10.454, de 18 de abril de 2000. A organização escolar em Ciclos de Formação Humana é ressaltada nos documentos da rede municipal de ensino como uma oportunidade de tornar a escola realmente engajada na formação dos sujeitos cidadãos, integrando a dimensão social e individual, procurando garantir uma cultura escolar na qual se estabeleça uma nova relação com o conhecimento, uma nova organização da escola, dos seus órgãos e espaços. (CONTAGEM, 2003).

O ponto de partida deste artigo é, portanto, o Ciclo de Formação Humana em Contagem/MG, entendido como currículo oficial e política educacional da rede municipal de ensino, tendo como base suas diretrizes que apontam para a formação humana do sujeito, pautando-se em valores sociais, éticos e críticos, assim como no desenvolvimento das demais capacidades de aprendizagem. Tais diretrizes configuram-se como a necessária regulamentação a que todo sistema de ensino demanda e é nesse contexto que se buscou refletir sobre a experiência do município com o currículo em ciclos.

CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

² Observa-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) indicam uma estrutura de quatro ciclos.

O Ciclo de Formação Humana é a política educacional implantada em Contagem/MG a mais de quinze anos, de maneira que já formou gerações de alunos que tiveram toda a sua experiência educacional com o Ensino Fundamental nessa proposta de ensino.

A adoção dessa política curricular no município insere-se num contexto nacional, visto que no Brasil, além de Minas Gerais, destacam-se os estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Pernambuco, Pará, Santa Catarina, entre outros³, que com experiências, umas mais transitórias, outras mais permanentes, procuraram implementar políticas que oscilam entre progressão continuada e ciclos de formação ou progressão.

Arroyo (1999) é enfático ao afirmar que a implantação da política do Ciclo de Formação Humana demanda uma mudança de concepção quanto ao conceito de educação, com a superação da lógica seriada e a procura por uma nova lógica estruturante que passa a ser um dos eixos inovadores. Sem essa nova concepção, que implica diretamente em mudanças nas práticas cotidianas, têm-se apenas retoques no regime seriado, tornam-se um amontoado de séries, “ciclos que deformam”.

Mediante a proposta curricular que está presente no Ciclo de Formação Humana, indicando uma mudança na lógica de pensar a escola, em suas práticas, em seu cotidiano, este artigo se interessou pelas formas de recontextualização dessa política curricular em sua organização pedagógica, na construção do seu currículo oficial.

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS COMO POLÍTICA CURRICULAR NO BRASIL

No intuito de desvelar as questões de pesquisa, a princípio essa seção se propõe a apresentar aportes teóricos associados à sociologia do currículo e a política curricular, antes de evidenciar como se dá a organização escolar em ciclos no Brasil. Para embasar tal discussão, utilizam-se como referenciais teóricos os estudos do currículo, em suas teorias críticas e pós-críticas, considerando autores como Goodson (1995), Apple (1982), Forquin (1992), entre outros, que possibilitam a necessária compreensão do currículo como campo de contestação e luta, reflexo de relações de poder.

³ Para maior referência sobre a trajetória dos ciclos no Brasil ver Barreto e Mitrulis (2001).

Interessa partir da raiz epistemológica da palavra currículo, apontada por Goodson (1995), na qual é definido como curso a ser seguido e que pode ser entendido como “o conteúdo apresentado”. Dessa concepção, surge a associação entre currículo e prescrição. De acordo com o autor, no contexto onde a escolarização se transforma em atividade de massa, o currículo também se associa a organização escolar em classes, onde prevalecem “divisões graduadas por estágios ou níveis de complexidade crescente, de acordo com a idade e o conhecimento exigido dos alunos” (1995, p. 31). Em Goodson (1995), elucida-se que o conceito de currículo como sequência estruturada ou disciplina exerce fortemente o papel de diferenciação, o que implica em relações de poder.

Apple (1982) indica a necessidade de analisar o objeto de pesquisa sob a premissa de sua não neutralidade, considerando as relações de poder que o permeiam. Na perspectiva da análise crítica do currículo, o autor defende a ideia de que as escolas carregam consigo suas histórias e não são autônomas, estão ligadas a outras instituições que exercem poder, aqui incluídas as políticas educacionais. Essas instituições e grupos, em geral, ditam o conhecimento que deve ser repassado na escola, parte daí a necessidade de compreensão dos interesses sociais que orientam a seleção e a organização do currículo. As questões trazidas pelas teorias críticas e pós-críticas do currículo abordam as relações com o conhecimento de modo a não naturalizá-las.

Com o aporte de Sacristán (2000), pode-se entender o Ciclo de Formação Humana como currículo oficial das escolas municipais de Contagem /MG, sendo o instrumento que prescreve, regula e orienta a estruturação desse sistema de ensino.

A partir da elucidação das esferas do currículo e do entendimento do Ciclo de Formação Humana como currículo oficial da rede de ensino de Contagem/MG, parte-se do entendimento que esse currículo configura a política educacional do município de Contagem/MG. Nessa perspectiva, o presente artigo utiliza como referencial a ideia de uma política educacional cíclica, associada ao contexto no qual está inserida, e não como um processo estanque, vindo de cima para baixo.

Ball (2001) argumenta que a maior parte das políticas são frágeis, produtos de acordos e vão se moldando através das complexas influências que as cercam, ou mesmo, em última análise, se recriam no contexto da prática. O autor usa o conceito de recontextualização de Bernstein, considerando os campos do “oficial” e do “pedagógico” para mostrar como eles se

constituem de forma distinta em diferentes sociedades, de maneira que as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como um amálgama de influências locais e globais. A política de Ciclos no Brasil reflete esse amálgama ao ter suas origens nas influências do sistema de avanços progressivos adotado nas escolas básicas dos Estados Unidos e da Inglaterra e, junto a isso, numa intenção nacional de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência, principalmente nos anos iniciais de escolaridade. (BARRETO; MITRULLIS, 2001).

Em suas pesquisas sobre a implantação do Ciclo como política educacional no Estado do Paraná, Mainardes (2006) utiliza o conceito de recontextualização do discurso de Bernstein em conjunto com a apropriação de Ball para entender a influência dos discursos internacionais. Cita a UNESCO como exemplo, junto a políticas de outros países como França, Suíça, Canadá, Espanha, para conformação da política de Ciclos no Brasil. Argumenta que essas influências foram recontextualizadas e modificadas de acordo com os moldes político, econômico e cultural, constituindo uma política de ciclos adequada à realidade nacional. Esse conceito permitiu ao autor “uma análise mais aprofundada dos antecedentes das políticas de ciclos, da emergência dos ciclos nos anos 80 e do processo de recontextualização dos ciclos nos anos 90”. (MAINARDES, 2006, p. 100).

Com essa concepção, destaca-se que os professores e os demais profissionais da escola exercem uma papel fundamental no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, desta forma, o processo de implementação dessas políticas passam pelo que eles pensam e acreditam. A partir dessas ponderações, observa-se que a proposta curricular do município de Contagem passa, necessariamente, por um processo de recriação no contexto da prática, em sala de aula.

O “ciclo de políticas” proposto por Ball, e lido na perspectiva de Mainardes, indica um método de análise holístico, no qual a política é imbricada em seu contexto e não pode, portanto, ser vista de maneira estanque. Permite refletir que a política na visão “estadocêntrica”, aquela que vem de cima para baixo, não dá conta da complexidade do processo educativo. Indica-se então a necessidade da análise do Ciclo de Formação Humana em associação com os vários contextos, em uma relação ativa com a sua prática.

Nesse sentido, procurou-se refletir acerca do contexto de influência da política de Ciclos no Brasil, entendendo ser esse o espaço no qual normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. É também esfera de disputa de interesses para a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado.

Dessa forma, esta seção se interessa por delinear as influências que constituem a política de Ciclos no Brasil e a finalidade social da educação defendida por ela. Limitadamente, procurou-se sinalizar o amálgama que torna essa política curricular complexa, despertando críticas e defesas.

As últimas décadas marcam para o Brasil um aumento de estudos e pesquisas acadêmicas, assim como medidas de reestruturação de sistemas educacionais, pautados na organização do processo escolar sob a forma de Ciclos. Em alguns países da América Latina e em um expressivo número de países europeus, essa proposta de escolarização tem se colocado como modalidade de ordenação que melhor responde à maneira de os alunos efetivamente aprenderem. Mostra-se também com maior potencial para superar um conjunto de obstáculos que ainda restringem a realização de uma educação democrática. (BARRETO; MITRULIS, 1999).

Autores como Martins (1999) reconhecem nas reformas educacionais das últimas décadas, nas quais se localizam as políticas de Ciclos, o discurso afinado dos programas das reformas propostas por alguns países e as orientações emanadas por organismos públicos, tais como o Banco Mundial, CEPAL, UNESCO / OREAL, BID e BIRD.

Martins (1999) evidencia que as orientações desses organismos, que alcançam âmbito mundial, visam um ajuste social e econômico exigido pelo processo de globalização, sistematizadas em ousados programas de governo para a área educacional e aparentemente capazes de solucionar um esgarçamento social marcante na contemporaneidade. Quando dirigidas ao terceiro mundo, essas orientações ganham como foco especial a escolarização básica como um dos itens prioritários para atender as novas demandas do mundo do trabalho, em face da crescente inadequação de mão de obra sem qualificação.

Por outro viés, Arroyo (1999) considera como relevante nas políticas de Ciclos a centralidade do processo de ensino / aprendizagem no sujeito educando, revelando uma concepção humanista de educação. Segundo o autor essa concepção já está expressa na

legislação, ao afirmar que para interpretar o art. 23⁴ da LDBEN, que propõe a organização por Ciclos, deve-se antes reportar ao art. 22⁵ e aos art. 1^o e 2^o⁶, nos quais a LDBEN afirma sua concepção de educação.

Pensar em organizar a escola em ciclos sem referi-los à concepção de educação básica tão afirmada na nova lei não tem sentido. O art. 1^o abre nosso olhar de educadores e vincula a educação à multiplicidade de processos formadores em que nos constituímos, socializamos, aprendemos, nos tornamos sociais, culturais, humanos. Retira a educação da estreiteza do mercado, do domínio de destrezas e habilidades para situá-la no campo da formação humana. Os art. 2^o e 22^o são ainda mais explícitos, afirmando que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos. Situa como tarefa da educação desenvolver os educandos como seres humanos em sua plenitude, recuperando a velha tradição humanista que identifica educação com humanização. (ARROYO, 1999, p. 23).

No mesmo sentido, Freitas (2004) esclarece que,

Do ponto de vista político e ideológico, a proposta de ciclos é herdeira de uma postura progressista, que vê a escola como um espaço transformador e que para tal, deve ser igualmente transformado em suas finalidades e em suas práticas, em seus espaços de gestão e em seus tempos de formação. Para que os estudantes atuem na vida de forma transformadora, é necessário que o espaço da escola favoreça a prática transformadora, a começar por ela mesma. (FREITAS, 2004. p. 15).

É notável que as influências que compõem as políticas de Ciclo vieram ao encontro do cenário educacional do país, que lograva escolarizar a maioria absoluta da população em idade escolar.

Analisando o histórico de exclusão da escolarização no país, Oliveira (2007) indica a falta de escolas como a causa mais significativa. O autor retoma a década de 1930 quando a Constituição de 1934 traz o ensino primário como direito e dever, em decorrência, percebe-se a

⁴ Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Brasil, 1996).

⁵ Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (Brasil, 1996).

⁶ Art. 1^o A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2^o A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996).

ampliação do acesso a escola primária. No entanto, a progressão dos alunos para o ginásio via-se diante dos exames de admissão, barreira organizacional que, mediante o argumento meritocrático, legitimava a exclusão aos poucos bancos escolares, dada a falta de escolas.

No final dos anos 1960 ocorre a supressão dos exames de admissão devido à ampliação da escolarização obrigatória para oito anos. Percebe-se a ampliação das taxas de acesso ao ginásio. Nesse momento, muda-se o foco da exclusão, que deixa ser da escola, para ser na escola. O fato é que os alunos permaneciam na instituição sem concluir qualquer etapa, em virtude de múltiplas reprovações seguidas de abandono. O sistema escolar era pautado por grande seletividade, sendo que essa característica permaneceu até a década de 1980. (OLIVEIRA, 2007).

Nos anos 1970, o duo reprovação/evasão era o problema capital da educação, fator que levou a elaboração de políticas sistêmicas visando reduzir a reprovação, inclusive, proibindo-a em algumas etapas, nesse cenário, as políticas de Ciclos tinham como meta a regularização do fluxo escolar. (OLIVEIRA, 2007).

As propostas de Ciclos escolares, apontadas como inovação desde a década de 1960, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 1920, atendem a necessidade de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. Cada proposta de escolarização em Ciclos redefiniu essa questão de uma maneira, fazendo uma mescla entre as urgências sociais da época, o ideário pedagógico dominante e o contexto educacional existente (BARRETO; MITRULIS, 1999). Freitas (2002) considera que mais do que classificar as diferentes compreensões e possibilidades de implementação do Ciclo, faz-se necessário caracterizar as concepções de educação e as políticas públicas que orientam a proposta. As concepções dos Ciclos acabam sendo reflexos dessas políticas.

Para além dos arranjos políticos, ficou a necessidade de alcançada a universalização das oportunidades de acesso aos bancos escolares garantir o provimento de condições de permanência do aluno na escola garantindo-lhe aprendizagem efetiva e educação de qualidade. (BARRETO; MITRULIS, 1999).

Em sua essência, as propostas curriculares em Ciclos defendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos que variam de dois a cinco anos de duração. Procuram desnaturalizar a organização da escolaridade em graus e colocam em

cheque o currículo desarticulado e fragmentado. Uma maior flexibilidade com o tempo pretende favorecer a diversidade de estilos ou ritmos de aprendizagem presentes nas salas de aula, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período. A efetivação da proposta dos Ciclos demanda outros aspectos da organização dos sistemas e dos currículos escolares, com os quais se apresenta fortemente articulada: concepção de educação escolar obrigatória, forma de organização curricular, teoria de aprendizagem que fundamenta o Ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas, regulamentação dos tempos e espaços escolares. Esses talvez sejam os pilares da proposta de Ciclos escolares que garantam adeptos a essa forma de organização da escola. (BARRETO; MITRULIS, 1999).

Analisando as propostas de reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990, nas quais se localizam as políticas de Ciclo, Martins (1999) apresenta ainda como pressupostos teóricos, palavras-chave como saber, saber pensar, saber fazer, saber ser; expressos nas áreas do conhecimento, dentre as quais se destacam a formação para ética, cidadania, ciências sociais e tecnologia. Segundo a autora, essas tipologias alcançam larga aceitação nos programas da área educacional, uma vez que junto a eles está agregada a ideia de uma metodologia capaz de fomentar novas formas de abordagem na relação ensino-aprendizagem, mudando comportamentos, atitudes e valores de mundo. Outra questão que se destaca é o exercício da cidadania, associada a governabilidade democrática e de fundamental importância para a consolidação de uma democracia de fato. A autora identifica como cerne dessas reformas o multiculturalismo, a etnicidade, a (re) significação de identidades coletivas, as relações de gênero e a orientação sexual, a ética e o meio ambiente. Martins (1999), no entanto, considera que esses temas, até então campo de estudos de outras áreas, necessitam de aprofundamento para seu aporte quando aplicados na área educacional.

No mesmo sentido, vê-se a incorporação nos discursos oficiais de determinadas reivindicações que tem sido expressas nas manifestações sociais. De maneira que passam a fazer parte das concepções do conhecimento temas como educação para a paz, para a cidadania, para a igualdade de oportunidade entre os sexos, educação para o consumo, educação sexual, ambiental, para a convivência, dentre outros. Para Martins (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) apresentam algumas dessas questões através dos temas transversais, sob o vasto horizonte de discussão sobre sociedade e ética.

As propostas de escolarização em Ciclos, em geral, refletem em suas concepções destaque para determinados temas nos projetos curriculares, configurados em conformidade com a teoria piagetiana, reintroduzindo nos sistemas escolares uma discussão sobre ética, valores e cidadania. Essas concepções podem ser identificadas nos PCN's, entendidos como uma proposta de reforma curricular do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Martins (1999) associa os PCN's à reforma implantada na Espanha por suas características gerais, nas quais predominam um esvaziamento das áreas do conhecimento em favor de um enfoque mais destacado na área comportamental.

Martins (1999) evidencia que as diretrizes de organismos como CEPAL, UNESCO, OREALC orientam para "criação de condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico-tecnológico que tornem possível a transformação das estruturas produtivas da região em marco de progressiva equidade social." (MARTINS, 1999.).

Nesse cenário, um novo conhecimento é configurado, não apenas cognitivo, mas também pautado em questões valorativas e atitudinais. Ainda que o conhecimento adquira um novo foco, Martins (1999) evidencia que os documentos oficiais desses organismos fazem vagas referências à formação continuada dos profissionais do ensino, tão necessária para que eles possam (re) significar esse conhecimento proposto, uma vez que são apontados como os principais atores para que as políticas educativas tenham sucesso.

A política de Ciclos vem ao encontro do processo de universalização do Ensino Fundamental na medida em que traz como um dos seus pilares a não retenção e a regularização do fluxo escolar. Segundo Oliveira (2007), o foco na regularização do fluxo das políticas educacionais recentes teve como reflexo a gradativa redução da exclusão no Ensino Fundamental. A crítica agregada a essas políticas diz da regularização do fluxo em detrimento da qualidade do ensino. Oliveira (2007) defende que, fora do mérito da qualidade, o fato é que um dos tradicionais mecanismos de exclusão, o duo evasão / reprovação, está sendo minimizado, de forma que talvez pela primeira vez o sistema escolar se coloca ante o desafio de assumir a responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças e jovens em idade escolar, responsabilizando-se por seu sucesso ou fracasso.

No período de 1980 a 2000, é visível que determinadas parcelas da sociedade concluam o Ensino Fundamental, ainda que o sistema permaneça excludente. Tal fator traz

consequências para o sistema e para as contradições existentes em seu interior. Entre estas, pode-se destacar o fato do Ensino Fundamental ser o regulador para as etapas posteriores, além da perda da marca de distinção, uma vez que deixa de ser um privilégio e a sua conclusão perde o prestígio social. Em decorrência, os concluintes necessitam continuar sua escolarização, pressionando essa continuidade, conseqüentemente, forçam a ampliação do Ensino Médio. (OLIVEIRA, 2007)

A análise das políticas de Ciclos no Brasil deve ser intrínseca a necessidade histórica de universalização do Ensino Fundamental, na qual Oliveira (2007) muito contribui ao afirmar que a desigualdade e a exclusão permanecem, no entanto, ainda que determinadas classes permaneçam como as mais excluídas, tendem a ser mais aprovadas, permanecer mais e concluir mais sua escolarização, em comparação com qualquer outra época de nossa história educacional. Para o autor, quando não se enfatiza a positividade que a universalização do Ensino Fundamental representa, e aqui se acrescenta a contribuição das políticas de Ciclos para tal fato, não é possível compreender porque os desafios passam a serem outros. “Ao se enfatizar a exclusão de sempre, não se tem elementos para perceber que ela já não é a mesma de duas ou três décadas” (OLIVEIRA, 2007. p. 682).

Oliveira (2007) aponta o atual desafio da educação brasileira considerando que o debate no campo educacional não mais se pauta em termos como garantia de acesso, permanência e sucesso escolar. “A superação da exclusão por falta de escolas e pelas múltiplas reprovações tende a visibilizar a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, remetendo o debate acerca da qualidade do ensino.” (OLIVEIRA, 2007, p. 687).

O CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA EM CONTAGEM/MG

Do contexto das influências que compõem as políticas de Ciclos no Brasil, importa agora delinear o contexto da produção do texto no Ciclo de Formação Humana, em Contagem/MG, que traz marcadamente as influências que configuram essa política, a nível nacional, incluindo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Na perspectiva de Ball, os textos políticos são destinados ao público em geral e representam a política. Os textos resultam de acordos e disputas entre os grupos que pretendem

controlar as representações dessa política. Nesse sentido, as políticas são compostas por intervenções textuais, que carregam em si limitações e possibilidades.

Admitidos como textos políticos e também como currículo oficial, foram analisados os “Referenciais para a construção da proposta curricular do 3º Ciclo de formação” (2003), o “Caderno de textos da I Conferência Municipal de Educação de Contagem” (2005) e o “Caderno de Propostas da II Conferência de Educação de Contagem” (2008). Documentos que evidenciam a recontextualização do contexto de influência, para o texto escrito, configurando a diretriz para a educação no município.

A organização em Ciclos é uma realidade em muitas redes de ensino nacionais influenciadas, entre muitos fatores, por uma concepção de educação que procurou questionar a tradicional forma de organização dos tempos escolares, baseada na seriação. No município de Contagem/MG a regulamentação da reorganização dos tempos escolares em Ciclos se deu por intermédio do Adendo II ao Regimento das Escolas Municipais de Contagem, de 4 de dezembro de 1997. A partir de 1998, o Ensino Fundamental passou a se organizar em Ciclos, com implantação gradativa. O Decreto nº 10.454, de 18 de abril de 2000, instituiu na rede municipal os Ciclos Dinâmicos de Formação Humana, regulamentando as discussões que já estavam em pauta desde 1997. Em 2006, a Emenda ao Regimento Escolar das Escolas Municipais de Contagem, datada em 6 de outubro, regulamentou a reorganização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana, sendo a legislação vigente. Atualmente sua estrutura consiste em três ciclos de três anos⁷. (CONTAGEM, 2003 e 2008).

Nos Referenciais para Construção da Proposta Curricular do 3º Ciclo de Formação (CONTAGEM, 2003) fica explicitada como ponto de partida a necessidade de colocar a adolescência como eixo da construção da proposta curricular, buscando características específicas desse Ciclo. Nesse sentido, os Referenciais endossam a visão do aluno como sujeito central no processo de ensino / aprendizagem ao levantar questões sobre quem são os adolescentes, como se caracterizam, o que fazem, entre outras.

Os Referenciais apontam eixos que devem ser priorizados na proposta curricular do 3º Ciclo, que passam pela participação na vida social, pela organização do trabalho, construção da

⁷ O Ciclo de Formação Humana em Contagem organiza-se da seguinte forma: 1º Ciclo, alunos de 6, 7 e 8 anos; 2º Ciclo alunos de 9, 10 e 11 anos; 3º Ciclo, alunos de 12, 13 e 14 anos.

autonomia e pelo tratamento da informação. Dentro desses eixos, indicam que os alunos devem desenvolver capacidades como: reconhecer, respeitar os valores, sentimentos e ideias do outro nos espaços de convivência social; posicionar-se de maneira crítica diante das diversas situações vivenciadas; organizar-se com autonomia para realizar as atividades propostas; problematizar o cotidiano, ampliando a capacidade de buscar informações de forma reflexiva; desenvolver atitudes críticas perante a informação, entre outras (CONTAGEM, 2003).

Quanto à seleção dos conteúdos disciplinares, os Referenciais indicam uma construção curricular que aponta para um tratamento globalizado dos conteúdos disciplinares, elegendo a transdisciplinaridade como forma de articular os vários conteúdos disciplinares, organizados a partir de uma questão-problema, de forma que o ensino / aprendizagem seja um processo de investigação, no qual conhecimentos e procedimentos se articulam em torno da construção de respostas às questões apresentadas pelo grupo. (CONTAGEM, 2003).

Os Referenciais consideram ainda que,

Pensar a proposta curricular rompendo com a lógica transmissiva não significa romper com o conteúdo, mas sim abordá-lo a partir de um outro olhar: o olhar da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. É inverter a discussão. O foco não é só conteúdo, mas sim formação do aluno. A pergunta central é: como formar o aluno-sujeito considerando as atribuições de cada disciplina? (CONTAGEM, 2003. p. 12).

Os Referenciais endossam que selecionar os conteúdos disciplinares a partir de eixos mais amplos se coloca como necessário em uma proposta educacional que pensa em objetivos a serem alcançados durante um tempo mais flexível, embasada em Ciclos trienais, a fim de atender às necessidades dos sujeitos em formação. (CONTAGEM, 2003).

Nos Referenciais, está exemplificado o que entendem por uma maior articulação entre os conteúdos,

Assim como a água, que por meio de seus ciclos interfere no clima, é a mesma água que o cantor fala em suas canções, lembrando cachoeiras e momentos agradáveis vividos, como a água, que está faltando na comunidade por deficiência das políticas públicas e que, como elemento básico de sobrevivência humana, está ameaçada em nosso planeta. (CONTAGEM, 2003. p. 13).

Um dos pilares da proposta de organização em Ciclos é a discussão e a reflexão sobre a forma de organizar tempos e espaços, procurando repensar uma cultura escolar fragmentária. Os Referenciais sinalizam que para o trabalho na lógica do Ciclo é necessário romper com a

enturmação inicial rígida dos alunos, realizando, para tanto, a organização de agrupamentos flexíveis, de maneira que os estudantes possam estar em contato com uma turma referência, agrupada de acordo com a fase de desenvolvimento humano, mas também participe de agrupamentos temporários ou flexíveis que atendam às necessidades específicas e sejam capazes de sanar as dificuldades de aprendizagem. (CONTAGEM, 2003).

Também sinalizam que a organização do trabalho coletivo dos profissionais deve acontecer de modo que um mesmo grupo de professores e pedagogos acompanhe as turmas durante todo o Ciclo, avaliando continuamente e reestruturando o trabalho sempre que necessário. Para tanto, os Referenciais indicam a garantia aos professores de tempo ao longo da semana destinado a atividades como planejamento coletivo, reflexão sobre a prática, elaboração de materiais e participação em atividades de formação continuada. Os Referenciais procuram uma organização curricular mais aberta em que a carga horária global do aluno se estruture a partir do diagnóstico de suas necessidades educativas, possibilitando aos profissionais do Ciclo o atendimento em tempos diferenciados, nas questões em que o estudante careça de maior acompanhamento. (CONTAGEM, 2003).

A concepção de avaliação é outra questão que se coloca como fundamental para a implementação da política de Ciclos. Ela exige que a escola rompa com as práticas tradicionais nas quais testes, provas, etc, são aplicados ao final da etapa ou unidade para quantificar a aprendizagem. Demanda uma avaliação que assuma o caráter processual, dinâmico e investigador. (CONTAGEM, 2003).

Os Referenciais, assim como os documentos da II Conferência Municipal de Educação (CONTAGEM, 2008) apontam para a necessidade de os educadores realizarem um trabalho coerente com as demandas dos estudantes, de forma que a organização dos tempos e espaços escolares, a definição dos projetos e a seleção dos conteúdos e das atividades sejam pautas constantes de discussão, avaliação e planejamento. Nesse sentido, em 2007 a organização dos professores nas escolas municipais passou a acontecer a partir do quantitativo 1.5, ou seja, o número de professores do Ciclo ou do turno é definido pela quantidade de turmas multiplicadas por esse quantitativo. Dessa forma, cada duas turmas conta com três professores em cada horário. Essa proposta é defendida como forma de organização do Ciclo de Formação Humana de maneira a favorecer o atendimento aos estudantes em suas especificidades, através de reagrupamentos em pequenos grupos, atendimentos individualizados, aulas compartilhadas,

entre outros. Além de colocar-se como garantia aos educadores do tempo para planejamento, para a formação, para a construção coletiva de projetos e avaliação do processo educativo.

As diretrizes analisadas indicam uma construção curricular que entenda o currículo como um campo que propicie um contato com diferentes elementos da produção cultural humana, abrangendo assim a formação de valores éticos, do pensamento crítico, da capacidade de resolver problemas, participar da vida social e política. Apontam ainda para a necessidade de que a escola avance na relação entre saberes escolares, saberes da comunidade, realidade social, diversidade étnico-cultural, sócio-ambientais, entre outras. Essas diretrizes podem ser associadas diretamente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) quando definem os objetivos para o Ensino Fundamental ressaltando, entre outros objetivos, a necessidade de compreender a cidadania como participação social e política, o posicionamento de maneira crítica perante as diferentes situações sociais, entre outros elementos.

Da política nos textos, que compõe as diretrizes educacionais, depreende-se que ela produz consequências reais, vivenciadas no contexto da prática, lugar onde a política se sujeita a interpretação e conseqüente recriação. (MAINARDES, 2006). É válido inferir que a política é recontextualizada, de maneira que pode, inclusive, representar mudanças e transformações significativas na política original.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao buscar compreender os avanços e desafios expressos na política de Ciclos em Contagem, na condição de currículo oficial, pode-se perceber que essa proposta tem o mérito de indicar a necessidade de novos projetos, novas organizações, até mesmo por possibilitar a disponibilidade de professores para essas organizações, por meio do quantitativo 1.5, sendo um fator que leva as escolas a moverem-se, a saírem do seu estado de conforto.

Por outro lado, este artigo corrobora com o referencial teórico utilizado ao considerar o protagonismo do professor para efetivar as políticas educacionais na esfera da prática, cabendo a ele, ao recontextualizar em prática pedagógica as orientações curriculares, traduzirem-nas na relação ensino / aprendizagem. Fator que leva a considerar a importância de que as políticas educacionais tenham como foco o professor, uma vez que é ele quem as concretiza no campo da prática pedagógica.

O Ciclo de Formação Humana em Contagem, na condição de currículo oficial, traz como função intrínseca a necessária regulação a que todos os sistemas estão submetidos. (SACRISTÁN, 2000). Revela elementos positivos como a necessidade da construção de projetos diferenciados e a indução para que a escola saia do seu lugar de conforto, procurando novas alternativas. Mostrou-se também propício para o processo ensino / aprendizagem na medida em que indica os trabalhos interdisciplinares, aguça o professor a pensar a realidade do aluno, além da valorização da formação humana.

No entanto, revela que para que a política de Ciclos efetive de fato seu papel de diretriz curricular em sala de aula e deixe de ser recontextualizada apenas em aspectos administrativos, tais como organização do quadro de pessoal, construção de Propostas Pedagógicas, preenchimento de boletins, é fundamental que as resistências de alguns profissionais a essa política sejam discutidas e avaliadas, para que interpretações equivocadas sejam esclarecidas e aspectos da política curricular que a experiência docente indica como inadequados sejam considerados e reavaliados.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. Educação & Sociedade, Campinas, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, São Paulo, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez. 2001.

BALL, Stephen J. Educational reform: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994a.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os Ciclos Escolares: Elementos de uma trajetória. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v.15, n. 42, p. 103-140, mai/ago, 2001.

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata, 1998.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 nov. de 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Atlas Escolar: Histórico, Geográfico e Cultural. Contagem: SEDUC, 2009.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Caderno de Textos I Conferência Municipal de Educação de Contagem. Contagem: SEDUC, 2005. 175

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Caderno de Propostas II Conferência de Educação: inclusão. Formação e aprendizagem como componentes para a qualidade da educação. Contagem: SEDUC, 2008.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Referenciais para a construção da proposta curricular do 3º Ciclo de formação. Contagem: SEDUC, 2003.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria e Educação, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, 1992.

FREITAS, Luis Carlos de. Ciclo ou séries: O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. Anais... Caxambú, 2004. CD-ROM. 176

FREITAS, Luis Carlos de. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. Eccos Revista Científica, São Paulo, nº 1, v. 4, p.79-93, jun. 2002. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71540105.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2010.

GOODSON, Ivor. Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo. In.: GOODSON, Ivor. Currículo: teoria e história. Petrópolis. Ed. Vozes, 1995.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v.1, n. 2, p. 94-105, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10>. Acesso em: 30 de maio de 2010.

MARTINS, Ângela Maria. A política do conhecimento: a identidade do saber e as reformas educativas. In.: LINHARES, Célia (org). Políticas do Conhecimento, velhos contos, novas contas. Niterói: Intertexto, 1999. p. 71-101.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n.100, p. 661-690, out. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.



Submissão: 09 de fevereiro de 2015
Avaliações concluídas: 08 de julho de 2016
Aprovação: 29 de março de 2017

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos. Os avanços e desafios do currículo em ciclos em Contagem/MG. *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 17, N. 01, p. 238-255 de 415, jan./jun., 2017. Disponível em:

<<http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>> Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >