



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A DIVERSIDADE CULTURAL NA PROPOSTA PEDAGÓGICA
DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA DA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE MANAUS

Darianny Araújo dos Reis Vasconcelos

MANAUS-AM
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DARIANNY ARAÚJO DOS REIS VASCONCELOS

A DIVERSIDADE CULTURAL NA PROPOSTA PEDAGÓGICA
DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA DA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento.

Ficha Catalográfica
(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca Central – UFAM)

L557f Vasconcelos, Darianny Araújo dos Reis.
A Diversidade Cultural na Proposta Pedagógica de Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus, 2009.
105 f.; s/il.
Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2009.
Orientador: Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento.
1. Ciclos de Formação 2. Diversidade Cultural
3. Currículo Escolar I. Título
CDU 371.13056.262 CDD 371.12

DARIANNY ARAÚJO DOS REIS VASCONCELOS

A DIVERSIDADE CULTURAL NA PROPOSTA PEDAGÓGICA
DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA DA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento.

Aprovado em 16 de dezembro de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Ana Carla dos Santos Bruno – Membro
Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai Waldemar Nunes e à minha mãe Maria do Socorro (in memoriam) por tantos anos dedicados, não só à minha educação, mas também à de meus irmãos, ensinando-nos valores valiosos e atitudes de justiça, solidariedade, esperança e integridade, enfim, consolidando-nos para a arte da vida.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho, mesmo sabendo de sua provisoriedade, tornou possível a construção de aprendizagens novas e, por consequência, a reconstrução de velhas coisas aprendidas. Tendo em vista, que essas aprendizagens viabilizam-se nas relações e interações que estabelecemos com vários interlocutores, vozes que direta ou indiretamente estiveram presentes nesta caminhada, por isso, agradeço:

À Deus, por ser um amigo incondicional, no qual com agradável constância permaneço em sua companhia.

Ao meu amado esposo Janeison, pelo companheirismo e amorosidade, pela permissão da partilha de angústias, ansiedades e alegrias.

Aos meus familiares que estiveram sempre, de maneira irrestrita, presente em minha trajetória acadêmica, pela compreensão e pelo esforço empreendido junto nesta caminhada.

Ao Prof. Dr. Carlos Guilherme Rojas que, na sua solicitude, fez-se figura ímpar nas minhas dúvidas e decisões.

À Prof^ª Maria das Graças Sá Peixoto, agradeço pelo apoio e pelas indicações bibliográficas e atenção criteriosa dada ao trabalho.

Ao meu orientador Prof. Aristonildo C. A. Nascimento pela orientação amiga, pelo acompanhamento e sugestões.

Aos colegas da turma de Mestrado 2006, que de maneira solícita, diligente e cordial compartilharam ideias e reflexões.

*Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
pelas possibilidades de análise e reflexão teórica.*

*À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus por viabilizar através da
concessão da liberação para o estudo e concretização desta pesquisa.*

À Fapeam pelo fomento concedido à realização da pesquisa.

*Aos trabalhadores(as) em educação pelas lutas incansáveis, cientes das dificuldades e
dos horizontes das nossas lutas.*

Agradeço!

[...] não podemos livrar-nos nem da desesperança nem da esperança. A odisséia da humanidade permanece desconhecida, mas a missão da educação planetária não é parte da luta final, e sim da luta inicial pela defesa e pelo devir de nossas finalidades terrestres: a salvaguarda da humanidade e o prosseguimento da hominização.

(Edgar Morin)

RESUMO

A escolaridade em ciclos baliza um modelo de organização escolar que supõe romper com a tradição predominante da seriação e dos pressupostos de uma educação culturalmente homogênea e, incorpora o discurso de vanguarda da democratização da escola e do ensino orientado pela pedagogia da inclusão. Nesse sentido, expressa mudanças substanciais na concepção de currículo, conhecimento e no processo ensino-aprendizagem, como também, na configuração do espaço e tempo escolares e, para além, forjam uma (re)significação da função social da escola. Com efeito, o estudo em questão teve como propósito central o de compreender de que maneira a implantação dos ciclos de formação, no ensino fundamental, contribuiu ou não para uma abordagem mais consistente acerca do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural, portanto, das diferenças no âmbito escolar. A pesquisa é de caráter qualitativo, demandou uma investigação bibliográfica imbrincando-a à análise documental da Proposta Pedagógica de Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus para o aprofundamento teórico-metodológico encaminhado. Partimos da suposição de que a implementação da Proposta Pedagógica dos Ciclos de Formação Humana da SEMED/Manaus, suscitou demandas alternativas para o cotidiano escolar, incluindo nestas demandas, a questão da diversidade sociocultural. Embora a organização da escola em ciclos de formação humana prescreva mudanças na estrutura tanto administrativa, pedagógica e curricular, a pesquisa demonstrou que a proposta reclama uma (re)fundamentação mais consistente acerca da questão da diversidade cultural. Entretanto, cabe uma maior preocupação em promover aberta e criticamente a análise, reflexão e a discussão da proposta, principalmente com a comunidade escolar, no sentido de possibilitar que vozes e olhares distintos participem da sua elaboração e concretização tornando-a instrumento viável aos princípios da democracia, da educação inter/multicultural e ao efetivo exercício da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclos de Formação. Diversidade Cultural. Currículo Escolar.

ABSTRACT

The schooling in cycles balise a model of school organization presupposes break with the tradition predominant serializing and assumptions of an education culturally homogeneous and, incorporates the discourse of vanguard of democratization of school and teaching guided by pedagogy of inclusion. In this sense, expressed substantial changes in the design of curriculum, knowledge and the teaching-learning process, but also, in shaping the school space and time and, in addition, forge a (re)means the social function of the school. Indeed, the study in question had to central to understand how the implementation of cycles of training, basic education, contributed to a more coherent approach about the recognition and highlighting of cultural diversity, therefore, the differences in schools. THE search is of a qualitative nature, has demanded a bibliographic research imbrincando-to the documentary analysis of the Proposal pedagogical organization of the Fundamental School in cycles of human formation of the Municipal Department of Education and Culture of Manaus for deepening theoretical-methodological routed. We started the assumption that the implementation of pedagogical proposal of the Training Courses Human SEMED/Manaus, raised demands alternatives to the school everyday life, including these demands alternatives to the school everyday life, including these demands, the question of sociocultural diversity. Although the organization of the school in cycles of human formation prescribes changes in the structure both administrative, pedagogical and curriculum, the search has shown that the proposal calls for a (re)grounds more consistent about the issue of cultural diversity. However, it is a major concern to promote open and critically the analysis, reflection and discussion of the proposal, mainly with the school community, in order to allow that looks different voices and participate in the preparation and implementation make-to viable instrument to the principles of democracy, education inter/multicultural and the effective exercise of citizenship.

KEY-WORDS: Training. Cultural Diversity. School Curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1	
1 – A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLO.....	20
1.1 – A Idéia de Ciclo: Uma Breve Incursão Histórica.....	21
1.2 – A Escola em Ciclos: Concepções e Abordagens.....	28
1.3 – O Ensino em Ciclo: Um Diálogo com a Diversidade Cultural.....	40
1.4 – O Desafio de Ser Professor(a): Mediações necessárias à Lógica dos Ciclos.....	43
CAPÍTULO 2	
2 – REDIMENSIONANDO O CAMPO EDUCATIVO: ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL.....	50
2.1 – Educação, Cultura e Currículo.....	50
2.2 – O Currículo Escolar e Diversidade Cultural.....	57
2.3 – Educação Inter/Multicultural em Foco.....	66
CAPÍTULO 3	
3 – A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE MANAUS: INTERFACES COM A DIVERSIDADE CULTURAL.....	76
3.1 – A Proposta Pedagógica da SEMED/Manaus.....	76
3.2 – Os(as) Professores(as) frente à Diversidade e às Diferenças.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	95
OBRAS CONSULTADAS.....	104

INTRODUÇÃO

A educação escolar institucionaliza-se, implícita ou explicitamente, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em seus mais variados aspectos, dentre outros: o cognitivo, o cultural, o político e o social. Em cada época, a educação escolar cumpre papel significativo e indispensável para o meio social. Por não se constituir como objeto isolado de um contexto sociocultural, político e histórico mais amplo, evidentemente, apresenta um caráter complexo e multifacetado.

Nas últimas décadas, inúmeras transformações, decorrentes de um dinâmico movimento das ciências e das tecnologias de comunicação e informação, da mundialização da cultura (ORTIZ, 1994), da globalização da economia e das novas facetas do capitalismo incidem nas mais diferentes relações sociais.

A sociedade contemporânea assiste a configurações de novos cenários políticos, sociais e culturais que adquirem cada vez mais centralidade na discussão sobre as formas de estar no mundo. Fenômenos como a globalização, o multiculturalismo e interculturalismo colocam em evidência a diversidade cultural, uma das marcas mais proeminentes das realidades humanas.

Estes fenômenos desafiam a articulação entre igualdade e diferença, pressupõem constantes lutas sociais, ideológicas e de poder. Em especial, no campo cultural, a globalização implica na interpenetração cultural, na aculturação e enseja o encontro ou desencontro de culturas num movimento onde, cada vez mais, se manifestam afirmações de caráter étnico, religioso, de classes ou de gênero das minorias historicamente excluídas produzindo conseqüências nas mais diferentes esferas sociais e, em particular, na educação escolar.

Em meio a esta atmosfera, o desempenho da escola, do currículo e dos conhecimentos que perpassam a cultura escolar tem sido inquietado, tendo em vista

que a escola representa um veículo de educação importante para o desenvolvimento de qualquer sociedade. E, o currículo escolar, em particular, por se constituir em um campo onde os conhecimentos, os saberes, os valores materializam-se e no qual reforçam-se modos de pensar, agir, sentir e significar dos sujeitos nele envolvidos.

A escola tem sido foco de numerosos debates acerca de suas debilidades e possibilidades, pois constitui-se como palco de interesses distintos. Dentre os grupos sociais existentes, os(as) educadores(as) progressistas exigem uma escola pública democrática, equânime e de qualidade que possa atender aos reais anseios das classes populares, assegurando-lhes efetiva participação crítica e cidadã.

A escola defendida pelos(as) progressistas, pressupondo uma contra-hegemonia, confronta-se com a escola estimulada a adaptar-se às prescrições de uma sociedade que busca mão-de-obra cada vez mais qualificada, formação versátil e insuflada pelos valores de consumo presentes nas tessituras do capital e do mercado, em outros termos, uma escola ordenada, meritocrática e classificatória.

A qualidade requerida para a escola pública não é neutra, representa valores ideológicos e políticos. Assim, vários são os segmentos sociais, a partir de discursividades próprias, que reclamam qualidade para a escola. Enguita (2002, p. 95) aponta que,

[...] a qualidade se converte assim numa meta compartilhada, no que todos dizem buscar. Inclusive aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-lo para coroar suas propostas, sejam lá quais forem. Qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade.

Pelo estandarte da qualidade, o sistema educativo e a escola estão sujeitos às pressões das mudanças pelas quais passa a sociedade, todavia, precisam adaptar-se constantemente, porque a mudança está estritamente vinculada à qualidade e, em muitos casos, significa a modernização, o avanço. Dessa maneira, segundo Barroso (2003, p. 117) houve uma mudança interessante: “passou-se da “lógica da reforma” (mudança global, estruturante, com objetivos definidos e delimitados no tempo, imposta a partir do centro para a periferia), a uma “tirania da transformação”, de mudança pela mudança, de busca de adaptação contínua”.

Deparar-se com a mudança no espaço escolar de maneira descontextual e verticalizada, de modo que a articulação da mudança não retrate a realidade da escola e dos seus sujeitos, portanto, da necessária qualidade que aspiram traduz assimetrias entre teoria e prática. Pois conforme endossa Gentili (2002, p. 177) “não existe “qualidade” com dualização social. Não existe “qualidade possível” quando se discrimina, quando as majorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de um terço da população”. Uma das prerrogativas para que a qualidade possa instalar-se nos processos pedagógicos e no currículo depende de um projeto compartilhado de escola, onde as dimensões de uma realidade plural são consideradas. E, num horizonte mais amplo, Bordenave (1989, p. 72) declara que,

[...] a qualidade da educação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade; a refletir; a superar contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacentes; a antecipar conseqüências; a entender novos significados das palavras, a distinguir efeito de causas, observações de interferências e fatos de julgamentos.

No Brasil, o sistema de ensino público, nas últimas décadas, transita em meio a reformas educacionais que implicam rupturas e criam novas alternativas educativo-pedagógicas e políticas. Várias redes públicas de ensino estão alterando suas formas de organização, é o caso, por exemplo, da passagem da escola seriada à escola ciclada e das modificações, sobretudo, nos currículos que esta organização tem suscitado.

Os ciclos escolares vêm sendo assumidos no sistema de ensino brasileiro sustentados pela premissa da qualidade e do sucesso escolar, visando o combate aos baixos índices da educação básica, como também supõem a viabilização de uma educação atenta às premissas da diversidade cultural tendo como vetores práticas democráticas e inclusivas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 – flexibiliza modos de organização do ensino, dentre os quais aparecem os ciclos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s – impulsionados pela política educacional das últimas décadas adotam em seus textos propostas para a escolaridade em ciclos. Com o advento da LDBEN/96, o ensino ciclado notabiliza-se no cenário da educação escolar no país.

O ensino em ciclos baliza um modelo de organização escolar que, em seus fundamentos, contrapõe-se ao tradicional modelo seriado. Expressa mudanças

substanciais em torno de concepções sobre a educação, a aprendizagem, o currículo, a avaliação, entre outros, como também na configuração do tempo e espaço escolares. Comunica a responsabilidade de um ensino de qualidade apontando outras possibilidades para se fazer escola. Para além, (re)significam as práticas pedagógicas e a função social da escola.

A organização do ensino em ciclos foi implementada na rede pública de ensino do município de Manaus, a princípio, com o Projeto Ciclo Básico do Ensino Fundamental no ano de 2002. Atendeu 55 (cinquenta e cinco) escolas da rede. Em 2004, objetivando dar continuidade ao projeto, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMED) institui, através da Resolução Nº. 04, do Conselho Municipal de Educação, a Proposta Pedagógica da Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana nas escolas municipais públicas de Manaus.

A SEMED assinala um passo significativo no sentido da inserção de crianças de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental, priorizando o que é facultado na atual Lei 9394/96 (L, § 3º, art. 87)¹. A implementação do modelo suscitou dúvidas, desconfiças e até resistências, não raras, principalmente, entre a comunidade escolar (gestores(as), coordenadores(as) pedagógicos, professores(as), pais e mães e comunidade), sobretudo, porque lança mão de uma (re)leitura da educação escolar, compreendendo-a sob enfoque diferenciado.

Pesquisas na área indicam que um dos motivos de tais atitudes, diz respeito ao secundário papel que os docentes tiveram ou têm tido no conhecimento, na discussão e na análise das propostas de ciclos que já foram implementadas. Outros dizem respeito ao distanciamento existente entre o que se preconiza para a escola orientada pela lógica do ciclo e a escola real, com o persistente problema da falta de estrutura, seja ela física, humana ou pedagógica.

O estudo partiu da preocupação em compreender o ensino em ciclos, especificamente, os Ciclos de Formação Humana, proposto pelo sistema de ensino municipal de Manaus para as escolas públicas, como uma alternativa de organização escolar que imputa às escolas novas dinâmicas de interações com os seus grupos socioculturais, com seu processo de ensino-aprendizagem e com a produção do conhecimento e do currículo.

¹ O dispositivo estabelece que cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.

Nesse sentido, o estudo destaca uma problemática que se insurge no terreno da escola e, em especial, no currículo: a diversidade cultural². O currículo escolar é resultado de uma construção humana, portanto, historicamente produzido. Nele projetam-se sistemas de valores, normas, condutas e manifestações simbólicas que corporificam interesses de classes, políticos e ideológicos que podem manter privilégios ou a hegemonia de uns em detrimento de outros.

Pensar a organização, a seleção, a distribuição do currículo no âmbito da escola pressupõe repensar a inclusão e a integração de minorias sociais, étnicas e culturais, ou seja, a educação inter/multicultural para a diversidade -desafio para a escola e para o ensino- reconhecendo e problematizando as diferenças e suas particularidades, as vozes manifestas ou silenciadas.

A diversidade incorre numa polifonia da representatividade, sendo assim, a questão do lugar e do tempo, dos conhecimentos e saberes, da corporeidade, das linguagens, das relações, dos sujeitos e das diferenças, do universo simbólico e discursivo colocam-se em jogo quando se fala em diversidade cultural. A escola pública, neste panorama, destaca-se em função das expectativas que são criadas pela sociedade, já que se espera que ela esteja apta a lidar com a diversidade de seus alunos e de suas alunas e com as desigualdades que eles(as) apresentam, e também que seja capaz de construir uma educação mais igualitária.

A idéia de abordar sobre a temática da diversidade cultural, no contexto da proposta pedagógica da organização do ensino fundamental em ciclos de formação humana, se insere nas minhas experiências e vivências na função que exerço como pedagoga em uma escola da rede de ensino municipal de Manaus. Por sua maneira, um tanto controversa de implementação, o ensino ciclado provocou inquietações e angústias entre os educadores da escola e comunidade.

A escola experimentou um certo desconforto diante das 'prescrições' expressas na proposta. Na função de pedagoga, era necessário oferecer suporte às dúvidas, às inquietações do grupo. Contudo, ambas as partes (professores e pedagoga) sentimos o peso do desconhecido, de uma proposta que não passou pelo crivo de uma ampla discussão, mas que evidenciou o persistente modo burocrático que inspira a elaboração de propostas como a que está em questão.

² A diversidade implica em relações de poder (SILVA, 1995), portanto, aqui não é vista como processo natural da humanidade, mas como produção ideológica, política e historicamente situada.

Por isso, a necessidade de estabelecer uma relação entre o que configura a proposta de organização do ensino fundamental em *ciclos de formação humana* da SEMED/Manaus e a temática da diversidade cultural, uma vez que os(as) educadores(as) e todos(as) os(as) envolvidos(as) com a educação realizada na escola não poderiam ficar cerceados ou à margem dessa discussão. A pesquisa tem como objetivo geral o de analisar a diversidade cultural contida na Proposta Pedagógica dos Ciclos de Formação Humana da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus- SEMED. E, assim encaminha seus objetivos específicos: a) refletir a escolaridade em ciclo, a partir das concepções que sustentam a organização do ensino em ciclo presentes na educação brasileira; b) verificar de que maneira a implementação da Proposta dos Ciclos de Formação Humana contribui para abordagens acerca do reconhecimento das diferenças e da valorização da diversidade cultural; c) identificar quais os fatores, na Proposta dos Ciclos de Formação, que contribuem para a construção de um currículo inter/multicultural. Considerando os objetivos levantados, o estudo procurou responder às questões norteadoras, tendo em vista um melhor encaminhamento do objeto em questão:

- Quais as concepções que fundamentam o modelo de organização escolar em *ciclos*?
- Como a proposta dos *ciclos de formação humana* do sistema de ensino municipal de Manaus considera a diversidade cultural voltada às práticas pedagógicas presentes nas escolas?
- A proposta da organização do ensino fundamental em *ciclos de formação humana* respondem às expectativas de um currículo multi/intercultural?

A metodologia constitui-se como o caminho a ser percorrido para a investigação de um problema colocado à pesquisa. A pesquisa, por seu aspecto científico, não pode prescindir da tarefa seriamente comprometida do pesquisador, uma vez que, sobre uma dada realidade e contexto far-se-á a investigação.

Para Minayo (1994, p. 16) “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem metodológica de cunho qualitativo. De acordo com Chizzotti (2001, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro: está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Priorizou-se, fundamentalmente, as bases teórica e de análise bibliográfica. Conforme (LAKATOS e MARCONI, 2002, p. 71) “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

A pesquisa bibliográfica está comprometida em conhecer e analisar as contribuições teóricas dos autores que voltam-se ao estudo da temática, assim ela é “[...] meio de formação por excelência. Como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área de Ciências Humanas. Como resumo de qualquer assunto, constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica” (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 55). Portanto, a pesquisa bibliográfica dá sustentação ao objeto de análise, inclusive porque coloca a possibilidade de ser revisado e reorientado a partir do contexto e das informações envolvidos na pesquisa.

Na pesquisa bibliográfica, utilizou-se como técnica para estabelecer um diálogo crítico-reflexivo entre as teorias esboçadas pelos autores e o objeto de investigação os fichamentos, permitindo aproximar o objeto ao quadro atual do conhecimento acerca do problema lançado. Os fichamentos tornaram-se significativos para a sistematização e organização do trabalho.

As fontes bibliográficas utilizadas na pesquisa foram as obras à respeito da temática; livros, artigos, publicações periódicas - revistas científicas - principalmente as que se remetiam ao objeto de estudo.

Para dar conta do objeto de pesquisa privilegiou-se o documento oficial da Proposta Pedagógica da Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana da Secretaria Municipal de Educação de Manaus vigente na rede de ensino público, e legislação pertinente ao nosso objeto de estudo. Como nos aponta (ANDRÉ, 1986, p. 39), a pesquisa documental “é uma fonte poderosa onde podem ser retiradas as evidências que fundamentam afirmações do pesquisador”.

Para a compreensão conceitual do modelo de ciclo(s), utilizamos o aporte de estudos realizados por Barretto e Mitrulis (1999, 2001), Barretto e Souza (2004, 2005), Arroyo (1999, 2000), Krug (2001, 2007), Freitas (2001, 2004), Vasconcellos (1999, 2004), Fernandes (2000, 2004), Mainardes (2001, 2004, 2006, 2007), Paro (2001).

Buscando analisar e situar a temática da diversidade cultural, do currículo, do multiculturalismo e do interculturalismo na educação, e da relação existente entre educação e cultura recorreremos a Candau (1997, 2000, 2002, 2005), Maclaren (1997), Fleuri (2000, 2003), Semprini (1999), Canen (2001, 2002), Moreira (1995, 2005), Canen e Moreira (1999), Santomé (1995), Sacristán (1995, 1996, 1998), Silva (1995, 2001), Grignon (1995), Freire (1980, 1981, 1992, 1996, 2000, 2005).

A dissertação está estruturada da seguinte maneira: introdução, três capítulos e as considerações finais. O capítulo 1 deste estudo versa sobre concepções de ciclos na educação escolar no Brasil, apresentando os pilares que fundamentam a escola ciclada como uma estratégia diferenciada de organização, sistematização e simbolização das práticas pedagógicas escolares. Focaliza os ciclos, suas características e fundamentos, por tratar-se do objeto de estudo. O ensino em ciclos vem provocando novas demandas para a assunção da educação escolar, uma vez que os ciclos, mediante as suas propostas, conduzem à mobilização de saberes e práticas que se revestem como complexos desafios.

O capítulo 2 discorre sobre a relação entre educação, cultura e currículo. Nesta relação, busca-se desvelar as manifestações ideológicas e de poder que estão incorporadas ao currículo, assim como, trazer à tona a atuação da diversidade cultural que se inscreve no âmbito escolar. Aborda-se a educação multi/intercultural como sustentáculo ao exame crítico da diversidade cultural que figura no espaço da escola e, como meio que pode levar à transposição ou quiçá, a anulação de modos específicos de coibir, intimidar ou subjugar as diferenças socioculturais.

O capítulo 3 caracteriza a proposta pedagógica da organização do ensino fundamental em ciclos de formação humana da rede municipal de Manaus, propondo a partir desta caracterização relacionar como a proposta aborda e conjuga o tema da diversidade cultural e das diferenças que se impõem nas práticas cotidianas da escola. Nesse processo, observam-se os elementos textuais que fundamentam as concepções de educação na/para a diversidade cultural.

CAPÍTULO 1

1 – A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLO

O ensino em ciclo tem sido visto como uma política de reforma dos sistemas de ensino, alicerçada num paradigma educacional de regularização do fluxo escolar que tem por finalidade o equacionamento dos baixos índices de repetência e evasão na escolarização.

Trata-se da regularização tanto do ponto de vista do acesso do(a) aluno(a) à escola, como também, da permanência deste(a). Contudo, o ensino em ciclo não se restringe apenas à este aspecto, pois por se caracterizar como um regime de dimensões complexas, demanda modificações no que concerne à redefinição do tempo e espaço da escola e à maneira de conceber os seus processos educativos, atribuindo-lhes novas significações e novos sentidos.

Na perspectiva de trazer elementos que possam propiciar o esclarecimento da concepção do ensino ciclado busca-se assinalar experiências político-pedagógicas no sentido da inovação³, ou seja, das mudanças no que tange à maneira de configurar as práticas discursivas e pedagógicas no cotidiano escolar. Desse modo, sob a ótica da política dos ciclos, que supõe a mobilização de novos saberes e práticas para a educação escolar, delineia-se alguns dos vários desafios que emergem no decurso da implementação dos ciclos escolares nas escolas públicas do país.

³ O termo “inovação” carrega diferentes abordagens segundo as quais atribuem significados diversos a ele. Sem pretender formular comparações entre as experiências de escolas que adotaram o regime de ciclos, entendemos o termo assim como Abramovay (2004, p. 36) “como um processo situado em um tempo e em um espaço específico e compartilhado pelos atores envolvidos”.

1.1 – A Idéia De Ciclo: Uma Breve Incursão Histórica

Há que se valorizar a escola pública, guardá-la no coração e defendê-la de quaisquer ataques que possa vir a sofrer. Ela é uma instituição que temos procurado, com muito esforço construir, e que precisamos preservar, atualizar e aperfeiçoar. Ainda que não mude o mundo, a escola pode ajudar o(a) estudante a melhor entender como o mundo opera, o que é condição indispensável para se operar no mundo. (ANTONIO FLÁVIO BARBOSA MOREIRA).

A idéia de ciclo(s) emerge, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, quando se evidenciam experiências educacionais diferenciadas e alternativas nas redes escolares. Dentre algumas finalidades têm-se a de equacionar a problemática da repetência (reprovação) e evasão escolar. O modelo de ciclos insurge-se no cenário da política educacional do país na perspectiva de incentivar mudanças no caráter seletivo e excludente da escola pública.

Segundo Barretto e Souza (2005, p. 3) “a denominação ciclo já teve outros significados na educação brasileira e a idéia básica dos ciclos já esteve contida em iniciativas que receberam outras denominações”.

Barretto e Mitrulis (2001) situam iniciativas presentes no contexto da educação escolar brasileira a partir da década de 50 do século XX, onde desenvolveram-se discussões a respeito da eliminação da reprovação escolar, grave dilema dos sistemas de ensino, embora já na década de 20 houvesse a preocupação por parte das autoridades brasileiras em torno da educação como uma questão nacional, sobretudo porque o país deparava-se com problemas oriundos de uma sociedade estratificada e de limitações democráticas, por exemplo, a insuficiência de escolas, a carência econômico-social. A reprovação escolar era o núcleo central das discussões, uma vez que suas conseqüências para o sistema público de ensino e para o processo de aprendizagem eram um tanto incômodas.

Do ponto de vista econômico-político, a repetência e a evasão revelavam-se nocivas ao quadro educacional, pois impedia o alargamento do atendimento a um expressivo contingente da população, obstaculizando a universalização do ensino, sendo esta necessária para corresponder ao processo de desenvolvimento industrial e urbano pelo qual o país estava atravessando. Este ponto de vista interessava muito mais às classes dirigentes, do que propriamente, às classes populares.

A escola pública e a sua qualidade estavam em questão e, para um redesenho da sua natureza social, tentativas de mudanças se notabilizaram

no campo da educação, como a promoção automática. O tema da promoção automática era uma tendência que tomava relevância tanto no cenário brasileiro, como também internacional. A promoção automática tem como mote a eliminação da reprovação.

Barretto e Mitrulis (2001, p. 104) apontam que, na década de 50 ganham propulsão políticas voltadas para a adoção da promoção automática, pois é nesta década que o Brasil apresenta os índices de retenção mais elevados em relação a outros países da América Latina: cerca de 57,4% na passagem da 1ª para a 2ª série no ensino primário.

A promoção automática constituiu um veículo que possibilitava regularizar o fluxo escolar, abrandando a distorção idade-série, portanto, a abertura de novas matrículas poderiam ser viabilizadas. Para os governos, isso significava menor prejuízo financeiro. Para as classes populares, tal medida não sanaria a seletividade da escola visto que alterações de ordem especialmente político-pedagógica necessitariam ser elaboradas.

Os sistemas de ensino no país incorporaram a promoção automática sob influência do conjunto de escolas não seriadas instituídas na Inglaterra⁴ na década de 50 do século passado. Nesta mesma década, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) promoveu a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Gratuita e Obrigatória, na cidade de Lima-Peru em 1956 onde, nesta ocasião, apresentou estudos de países que estavam abolindo, total ou parcialmente, as reprovações no ensino primário (Almeida Júnior apud Mainardes, 2001, p. 52). Presente nesta conferência, o educador Almeida Júnior assim se pronunciou:

⁴ A Inglaterra é um dos pioneiros países que estabelecem mudanças na organização do ensino, com a precípua preocupação com a adequação do ensino às características individuais e sociais das crianças com problemas de aprendizagem. A progressão dos alunos nas escolas inglesas está especialmente voltada à questão da aprendizagem e toda a estrutura da escola centra-se nela, modificando, inclusive os seus objetivos. Com a lei de 1944, a *Education Act*, a Inglaterra determina o princípio da educação para todos, portanto, ressalta aos olhos a problemática da falta de aprendizagem dos alunos.

[...] que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar - que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar, mediante: a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo, b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo com caráter experimental, nos primeiros graus da escola (CONFERÊNCIA, 1996, p. 166 apud BARRETTO E MITRULIS, 1999, p. 30).

Algum tempo após a referida conferência, o educador lançou texto intitulado “Repetência ou promoção automática” (Almeida Júnior, 1957 apud MAINARDES, 2001, p. 39), onde expõe num precavido discurso, consubstanciado por uma abordagem menos simplista, uma visão em que para transpor o problema da repetência e evasão escolar exigem-se mais do que medidas tais como as que estavam no âmago das discussões em curso. Para Almeida Júnior, conforme evidenciam Barretto e Mitrulis (2001, p. 104):

Entendia ele que nem a “promoção em massa”, nem a “promoção por idade”, nem tampouco a “promoção automática” convinham de pronto ao caso brasileiro. Impunha-se preparar com antecedência o “espírito” do professorado a fim de obter sua adesão e precaver-se adotando medidas preliminares, sem as quais não se lograria avançar em relação ao assunto: modificar a concepção vigente do ensino primário, rever programas e critérios de avaliação, aperfeiçoar o professor, e aumentar a escolaridade primária para além dos quatro anos, assegurando o cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar.

Almeida Júnior contesta, também, a intervenção referente à educação na América Latina e, mais especificamente no Brasil, dos organismos internacionais pois, por sua natureza conservadora visavam, com maior ênfase, solucionar um problema de caráter econômico, não assegurando, de fato, o atendimento dos anseios e dos interesses mais prementes dos(as) alunos(as) que freqüentam a escola pública.

Outro educador que inscreve-se na defesa da promoção automática, contudo, considerando suas limitações se não atendidos alguns critérios para a efetivação desse regime é Dante Moreira Leite que escreve em 1959 artigo “Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno” (apud Mainardes, 2001, p. 40). Quando reporta-se ao problema dos diferentes interesses e do desenvolvimento das crianças, Leite aponta a promoção automática como

A única solução coerente para a pedagogia poder lidar com as diferenças de interesses e de desenvolvimento ao longo das faixas etárias. [...] a promoção automática – que se fará por idade: crianças de 7 anos no primeiro ano; as de 8, no segundo e assim por diante (LEITE, 1859, Apud FERNANDES, 2000, p. 80).

Leite (apud FERNANDES, 2000, p. 81), indicava que para que o sucesso da medida fosse concretizado, haveria que se considerar uma ‘transformação radical da escola, na medida em que se transformam seus objetivos básicos, na medida em que professores e alunos passarão a viver em torno de outros valores e aspirações’. Fernandes (idem, p. 81) observa que Leite discute mais especificamente a questão a partir do ponto de vista da escola e da metodologia, do papel do professor e do aluno e, ainda, que o mesmo usa tom propositivo e declara a defesa pela instituição do programa de reforma, com ressalvas.

Segundo Mainardes (2001, p. 35), as primeiras experiências que incorporaram o princípio da promoção automática iniciaram-se, concretamente, a partir dos anos 60, embora possa encontrar vestígios no início do século XX. Estas experiências, apontadas por ele como pioneiras, firmaram-se no Estado de São Paulo, sob a terminologia de Organização em Níveis, de 1968 a 1972; no Estado de Santa Catarina, chamado Sistema de Avanços Progressivos, de 1970 a 1984; no Estado do Rio de Janeiro, denominado Bloco Único, de 1979 a 1984. Registram-se também outras experiências instituídas pelo país, como no Estado de Pernambuco (1968 - Organização em Níveis) e no Estado de Minas Gerais (1973 – Sistemas de Avanços Progressivos). Além dessas e de outras experiências, algum tempo depois surgiram propostas de Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) no Estado de São Paulo em 1985; Minas Gerais em 1985; Paraná e Goiás em 1988.

Em síntese, salvaguardadas as suas especificidades, as experiências citadas convergem para um ponto: foram delineadas com a finalidade da promoção automática e visavam o enxugamento do alto índice de repetência e evasão, aspectos que qualificavam o fracasso escolar. No momento contemporâneo, versar sobre o fracasso escolar remete-nos a um contexto muito mais abrangente e plural coadunado à estrutura social.

Em São Paulo, no ano de 1984, a proposta da promoção automática reapareceu com a implantação do Ciclo Básico no sistema estadual paulista (Ib, p.43). De acordo com o autor, no que diz respeito às modificações que o Ciclo Básico logrou averigua-se que a promoção de um nível para o outro era alcançada

por meio da aquisição de conteúdos mínimos fixados nos programas de ensino e que a reforma alterou a seriação, conseqüentemente eliminando a reprovação dos(as) alunos(as) na 1ª e na 3ª séries, rompendo com a organização curricular tradicional.

O primário estava constituído em dois ciclos: um que englobava 1ª e 2ª séries e outro, 3ª e 4ª séries, no qual a promoção de um ciclo para o outro dava-se no final do mesmo, sendo que no último ciclo, o(a) aluno(a) teria a possibilidade ou não de ser promovido(a) para o sistema seriado.

No Estado de Santa Catarina, a implantação da experiência de progressão continuada com o SAP – Sistema de Avanços Progressivos – foi bastante significativa, uma vez que atingiu gradativamente todo o sistema de ensino de 1º grau do Estado.

[...] a implantação do novo sistema [...] estabeleceu os avanços progressivos como forma de avaliação contínua dos alunos, abolindo a reprovação ao longo das quatro primeiras e das quatro últimas séries, do que viria a chamar-se ensino de primeiro grau. Ao final das 4ªs e das 8ªs séries foram implantadas classes de recuperação para aqueles que não logravam o desenvolvimento adequado no processo de aprendizagem, sendo que a escola deveria ajustar o ensino à capacidade e ao ritmo próprio do aluno, procurando obter de cada um o rendimento de acordo com suas possibilidades, ao mesmo tempo em que deveria conduzi-lo à iniciação ao trabalho e à criação de hábitos de estudo (BARRETTO E MITRULIS, 2001, p. 112).

O SAP recebeu críticas contundentes, já que a sua implantação deu-se de maneira arbitrária às condições de melhoria da estrutura da escola e de todo o aparato didático-pedagógico necessário para a operacionalização e a funcionalidade do novo sistema. Mainardes (2001, p. 43a) afirma que,

As principais pesquisas que avaliaram o SAP constataram que a reprovação apenas diminuiu (em 1966, a taxa média de reprovação, nas 8ªs séries, foi de 32,44% e, em 1979, foi de 12,89%) e a evasão ficou ainda mais alarmante (em 1966, a taxa média das 8ªs séries foi de 4,82% e, em 1979, foi de 9,65%).

A ausência de medidas políticas e pedagógicas que pudessem dar base ao novo sistema contribuiu para o seu malogro, e parte do professorado estava descontente com o SAP, principalmente em função das reais condições de trabalho.

O Bloco Único, adotado na Rede Estadual do Rio de Janeiro de 1979 a 1984 instituiu a passagem automática da 1ª série para a 2ª série, a fim de que houvesse uma maior permanência da criança na escola e que se permitisse maior tempo para que o aluno completasse sua alfabetização (MAINARDES, 2001, p. 44). O agrupamento das 1ª e 2ª séries unificou-se num bloco de dois anos. Em 1984, o Bloco Único foi abolido em função dos deslizes e falhas ocorridos com sua implementação. Contudo, em 1993, o Bloco único foi reimplantado, extinguindo a seriação entre as classes de aceleração e a 4ª série do 1º grau.

Por sua vez, a implantação da medida não agradou a maior parte dos professores. Segundo uma pesquisa realizada para o jornal O Globo, pelo Programa Interuniversitário de Pesquisas e Demandas Sociais (PRODEMAN), 54% dos professores manifestaram-se contrários, 22% a favor com reservas e 14% francamente favoráveis (Idem, p. 44).

Ao longo da década de 80⁵ do século passado, outros modelos de reformas para as escolas públicas, alavancadas pelas mudanças provenientes do meio sociocultural e político e do período de abertura democrática no Brasil reacendem questionamentos, discussões e críticas aos modelos de escola vigente e que mantêm a seletividade e a exclusão.

No ano de 1983, o Ministério da Educação (MEC) cria o projeto conhecido como 'Projeto Vencer' na tentativa de dar retorno ao cerco das pressões internacionais. Com o projeto, o governo,

[...] solicita a participação das secretarias de educação de todos os estados para atingir principalmente a 1ª série. O objetivo do projeto era reduzir os índices de evasão e repetência com ações qualitativas que reforcem a alfabetização através do desempenho dos educadores, da adequação da organização escolar e do fornecimento de material didático (NÉBIAS apud MONTEIRO, 1995, p. 11).

Desse modo, enseja-se a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que compreendia a classe de alfabetização e a 1ª série do antigo primeiro

⁵ “No período de transição do regime autoritário para o Estado de Direito, que transcorreu ao longo da década de 80, diversos governos estaduais das regiões Sudeste e Sul, eleitos pro partidos de oposição, nomeadamente o PMDB e o PDT, empenhados em resgatar a dívida pública com as grandes massas da população impedidas de usufruírem dos benefícios do desenvolvimento econômico do regime militar, incorporaram às políticas educacionais medidas de reestruturação dos sistemas escolares tendo em vista a sua democratização”. Ver BARRETTO, Elba; MITRULIS, Eleny. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. Estudos Avançados, v. 15, nº 42, São Paulo, Mai/Ag, 2001, (p. 103-140).

grau. Secretarias de Educação do país respondem à solicitação do MEC e elaboram suas propostas de Ciclo Básico de Alfabetização.

O CBA surgiu como uma medida de teor democratizante adotado nos Estados de São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988) apresentando nas propostas de cada estado pontos convergentes. Os governos desses estados buscavam reestruturar os seus sistemas de ensino, em função de um persistente cenário que apontava saltos significativos em torno da evasão e da reprovação escolar. De maneira sintética, o Ciclo Básico de Alfabetização teve por objeto,

[...] eliminar a reprovação no final da primeira série, ampliando o período de alfabetização e assegurando a continuidade desse processo; mudar o enfoque da avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento de dificuldades específicas; oportunizar estudos complementares para alunos que encontrassem dificuldades para a apropriação de conteúdos; capacitar os professores que atuavam na proposta; alterar a concepção e a prática de alfabetização, pela incorporação de teorias mais avançadas da Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística e Psicologia (Ib., p. 45).

O Ciclo Básico de Alfabetização desencadeou alterações administrativas, organizacionais e pedagógicas e, além disso, trouxe uma nova roupagem à promoção automática. Alterações dessa ordem não são dirimidas com certa facilidade, com efeito, provocam mudanças na rotina do trabalho pedagógico e escolar, o partejamento de condutas adequadas a elas e a reelaboração de concepções de educação à luz do que propõem as mesmas. Conforme Mainardes (2001, p. 47), o Ciclo Básico não alcançou tanto sucesso em função de algumas dificuldades, entre outras,

a fragmentação do processo de formação contínua dos professores; os níveis diferenciados de indiferença dos professores à proposta; as dificuldades no atendimento da heterogeneidade das classes; o desempenho insuficiente de muitos alunos; as estratégias de retenção de alunos (“reprovação camuflada”); a fragmentada organização do trabalho pedagógico nas escolas (ausência de trabalho coletivo e planejamento conjunto, intervenções sistemáticas e planejadas).

Embora o Ciclo Básico tenha referendado avanços relevantes para o processo de alfabetização nos estados, mediatizados pelos esforços empregados por parte dos envolvidos, a reprovação persistiu e não foi eliminada no final do ciclo,

o que provoca no sistema escolar o enfrentamento de outras exigências e necessidades.

As medidas de reformas até aqui apresentadas revelam as modalidades diversificadas e expressivas, por isso elencadas, das propostas de “renovação” dos sistemas públicos de ensino, em especial, da escola.

A implementação das propostas tanto de promoção automática, da progressão escolar, como do ciclo básico, por um lado, não poderiam ser julgadas indistintamente, na medida em que se dão em contextos social, político e cultural próprios. E por outro, parecem realizar críticas ao modelo seriado que traz concepções de ensino-aprendizagem, currículo, avaliação, entre outros, condizentes com um paradigma da disciplinaridade, fragmentação, meritocracia e homogeneização.

As experiências de ciclos exemplificam tentativas de superar o baixo desempenho dos(as) alunos(as) na escola, no entanto, desenvolver as diretrizes preconizadas por estes modos de organização escolar admitem novas abordagens, no sentido da auto-organização e da tomada de decisões próprias às instituições escolares que, por sua vez, esbarram em relações de poder, em interesses antagônicos e relativa autonomia em face da subordinação das escolas às instâncias superiores de gestão da educação.

1.2 – A Escola em Ciclos: Concepções e Abordagens

A presença da organização escolar em ciclos impõe-se no quadro da educação escolar no Brasil. Inúmeros são os estudos acerca da política de ciclos, as implicações para a educação escolar, as perspectivas engendradas a partir da sua implantação entre outros. Embora significativos, os estudos reclamam avanços para o reforço da compreensão do ensino sob a escolarização em ciclos, especialmente no que concerne aos seus resultados, ou seja, aos índices de desempenho dos alunos no ensino fundamental, revelados pela implantação da política de ciclos.

Há um movimento em curso no país que coloca, em grau de relevância, a questão da organização escolar em ciclos. Em alguns sistemas escolares, esta maneira de organização já foi adotada na prática ou apenas parcialmente. Contudo, aparece explicitamente no texto em vigor da atual LDBN 9394/96, no Artigo 23, legitimada à luz da vigência da Constituição Federal de 1988.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de período de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência em outros critérios, ou por uma modalidade diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9494/96 – inova no sentido da aplicação de novas terminologias para o ensino básico e flexibiliza diferentes modos de organização do ensino, dentre os quais incluem-se os ciclos. Além disso, a organização do ensino em ciclos é referendada pelos Parâmetros Curriculares nacionais – PCN's de 1997.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir. [...] Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão organizados em ciclos de dois anos [...] Assim, o primeiro ciclo se refere às primeira e segunda séries; o segundo ciclo, à terceira e à quarta séries; e assim subsequentemente para as outras quatro séries (1997, p. 59).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais confirmam os ciclos como uma estrutura de organização curricular e pedagógica que possibilita um trabalho mais adequado em relação às diferenças de ritmos dos(as) alunos(as) quanto à aprendizagem e, reconhecem a escola como espaço profícuo de formação democrática e cidadã, já que vê-se neste tipo de estruturação do trabalho escolar a contrapartida para a superação de problemas que se materializam no sistema seriado. Nos PCN's (1997, p. 61-2), aborda-se que,

[...] A organização por ciclos tende a evitar as freqüentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro, ao permitir que os professores realizem adaptações sucessivas da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos, sem que deixem de orientar sua prática pelas expectativas de aprendizagem referentes ao período em questão.

Na década de 90, intensificam-se as críticas concernentes ao modelo de escola excludente. Em virtude das transformações no mundo político, econômico,

vários países, inclusive o Brasil, voltam-se à rediscussão de políticas sociais, em especial, a educacional. Um dos fundamentos das reformas educacionais a partir desse período diz respeito à flexibilização da organização escolar. Os PCN's endossam a perspectiva das reformas na mesma década. Desse modo, como ressalva Krug (2002, p. 54):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais que incluem a proposta de “ciclos por séries”, representam o conjunto de propostas neoliberais para o ensino fundamental: caracterizadas pelo engessamento dos conteúdos escolares, portanto, da reflexão da escola; da avaliação externa que cria o ranking das melhores e piores escolas, colocando em prática a competição como um valor positivo e necessário para que os melhores tenham o melhor do governo e da sociedade (verbas, respeito público, alunas e alunos, pois essas escolas serão mais procuradas e poderão selecionar seus clientes já na entrada; do livro didático como o detentor do saber (o saber não está mais na realidade, na vida, nas professoras e estudantes e sim no livro); e do entendimento da possibilidade da formação das professoras e professores à distância, também a partir de um núcleo comum de conhecimentos a serem trabalhados.

As reformas apresentadas no contexto das políticas educacionais neoliberais⁶ não atendem, efetivamente, as demandas em curso e não garantem, de fato, o processo de democratização do ensino. No modelo neoliberal, observa-se que não há lugar para todos. E, enquanto isso, a educação formal, institucional, sistemática experencia um modelo de atuação que não corresponde aos interesses das classes populares. Nesta mesma década, segundo Polli e Costa (2004, p. 135), vários países da Europa, como a Espanha e a França introduziram mudanças nos seus sistemas de ensino, integrando um novo modelo curricular e organizacional nas escolas e, conseqüentemente, acatando as sugestões da OCDE (Organization for Economic Cooperation and Development) que prescrevia “a adoção de uma política de ciclos que evidencia a necessidade geral de uma continuidade entre um ano ou módulo de aprendizagem e o outro seguinte”.

⁶ Na linha de pensamento de Silva (2002) as políticas neoliberais expressam a intenção de atrelar a educação institucionalizada aos objetivos de preparação para o mercado de trabalho. Nestas políticas, as estratégias não levam em consideração as especificidades dos diferentes contextos, unificando e uniformizando a escola através de reformas orientadas por organismos internacionais (Banco Mundial, FMI, BIRD, UNESCO) que se assentam por um lado, em critérios economicistas estritamente técnicos e, por outro, numa ética do livre mercado do consumo seletivo. Portanto, as escolas devem preparar com eficiência e eficácia os alunos para a competitividade do mercado seja nacional ou internacional. Estas políticas fazem uso da educação como instrumento de transmissão das idéias que anunciam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa.

O documento da OCDE remete a qualidade da educação a partir de uma ótica de ruptura com a lógica tradicional de agrupamento dos alunos para a efetivação das aprendizagens.

O objetivo principal dessa nova forma de organização do ensino é o de ampliar o tempo para a aprendizagem, permitindo a continuidade, a flexibilidade e o respeito aos ritmos de cada aluno no processo de construção do conhecimento, procurando resolver basicamente o problema do fracasso escolar (ib, 2004, p. 236).

Nesse contexto, a organização da escolaridade em ciclos⁷ toma maiores proporções, pois apresenta-se como proposta viável à contenção de alguns dos intransigentes problemas da educação escolar, não somente relativos à reprovação, mas também às visões de mundo, de ciência, às concepções de conhecimento, à natureza da educação. Todos esses elementos vinculados à novas direções que se dão numa escala mundial e vêm configurando mudanças estruturais na sociedade como um todo.

A aceleração das novas tecnologias da comunicação e da informação, o papel do conhecimento e a mundialização de culturas entre outros, enlaçam essa teia de perspectivas para se pensar a função social da escola e as reformas educacionais, portanto, sendo necessário agir com cautela em face às reformas pretendidas no campo educativo, uma vez que,

A história e a realidade atual evidenciam que as reformas não são nem o talismã mágico nem a panacéia para resolver todos os problemas educativos, e nem mesmo dispõem dos recursos necessários, como frequentemente se quer vender, com uma mescla de idealismo e de calculada retórica; mas não são tampouco, como outros prognosticam, a causa de todos os males e fracassos do ensino. É preciso evitar essas polarizações simplificadoras e analisar criticamente, mas também, detidamente, os diferentes ingredientes, processos, apoios e resistências, relações de poder e interesses manifestos ou ocultos que confluem em toda reforma (CARBONELL apud POLLI; COSTA, 2004, p. 134).

⁷ É importante lembrar que a proposta de ciclos foi explicitada pela primeira vez em 1945 no chamado Plano de Reforma Langevin-Wallon. Tratava-se de um projeto que começou a ser gestado antes do fim da 2ª Grande Guerra por núcleos de resistência, dos quais Henri Wallon (1879-1962) teve participação significativa. O projeto estava engajado na tarefa de reconstrução social no pós-guerra e visava à reformulação do sistema francês de ensino. Vasconcellos, **O currículo organizado em ciclos de formação**. In: VASCONCELLOS, Celso. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2004.

Em tempos de mudanças, Estados e municípios principiam projetos na tentativa da desserialização no ensino fundamental buscando redefini-lo frente à realidade que se impõe. Os ciclos figuram como possibilidade de modificar a paisagem da escola, no sentido de transpor uma estrutura tradicional de funcionamento: horários rígidos, períodos seqüenciais para a aprendizagem dos conteúdos, conhecimentos fragmentados, homogeneização dos processos de ensino, gestão centralizadora entre outros.

Para Arroyo (1999, p. 143) os ciclos não são mais uma proposta isolada de algumas escolas, a nova LDB os legitimou e estão sendo adotados por muitas redes escolares. Os estudos de Fernandes (2004, p. 85) direcionam que,

No Brasil, de 1999 a 2002, segundo dados do Censo escolar sobre a organização da escolaridade, o percentual de escolas organizadas unicamente em ciclos subiu de 10% para 10,9% e para escolas organizadas em séries e ciclos passou de 7,6% para 8,5%. Representando um total de 19,4% das escolas de todo o Brasil que trabalham no regime de ciclos.

Pode-se constatar o aumento da adesão do regime de ciclos nos sistemas de ensino público do país. E, há ainda, estudos que comprovam que esta adesão, embora tenha alterado significativamente a organização político-pedagógica e curricular de séries para ciclos, continua fortemente associada às concepções e práticas característicos da lógica seriada (PARO, 2001).

Para tanto, é fundamental enfatizar que os ciclos não se constituem como uma panacéia para os problemas educacionais brasileiros, já que estes ensejam modificações nas estruturas econômicas, políticas e sociais que determinam e condicionam o percurso da “evolução” da educação escolar. A escola pública brasileira continua preponderantemente seriada.

Características do sistema seriado, por exemplo, são uma constante no perfil da escolarização: a escola operou e ainda opera com o conhecimento de maneira fragmentada, ou seja, compartimentada em disciplinas que, por conseguinte, encerram-se em si mesmas. Superar este dado tem sido preocupação do modelo de ciclo(s), já que traz como princípio norteador do processo ensino-aprendizagem o trabalho com o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, pressupondo a construção recíproca do conhecimento, dialeticamente, entre sujeito e objeto e na transformação entre homem/mulher e mundo (KRUG, 2002). Os saberes das

diversas áreas do conhecimento interagem no sentido da sua articulação para a compreensão do mundo e para sua transformação.

O modelo seriado tornou-se legado da escola segundo os propalados ideais da sociedade urbano-industrial capitalista que, sustentou uma lógica de formação humana fragmentada e fomentada por conteúdos compartimentados e alienantes. Por sua vez, a escola constituiu-se como uma instituição ritualística, formada muito mais para cultivar a subserviência, a subjugação, o autoritarismo, a imposição representados, dentre outras coisas, para reforçar os interesses e *habitus* de grupos dominantes e que se sustentam na estrutura do poder.

O ensino em ciclos contrapõe-se à estrutura seriada visto que não compatibiliza-se com uma existência caracterizada pelo domínio da opressão e da heteronomia. Contudo, a reflexão das causas e efeitos gerados pela sua implementação reclama um olhar mais cuidadoso. Nessa direção, para Freitas (2001, p. 62), [...] não basta eliminar a seriação e rever metodologicamente a estruturação dos tempos e espaços da escola, se o modelo que emergir daí continuar a reproduzir as relações de poder vigentes no modelo seriado. Nesta linha de pensamento, Paro (2001, p. 36) nos adverte:

A medida é inegavelmente inovadora, tanto do ponto de vista político quanto do pedagógico, porque além de permitir a adequação do ensino às fases de desenvolvimento da criança, possibilita romper com a seriação escolar, induzindo a mitigação ou a eliminação das reprovações anuais. Com isso, o enfoque do ensino, tradicionalmente colocado sobre uma função credencialista (estudar para passar de ano ou para ter um diploma) e punitiva da escola, pode ser articulado como os objetivos mais pedagógicos e educativos relacionados ao valor em si do saber e do aprendizado, ou seja, pode-se passar da ênfase no “estudar para passar de ano” para a ênfase no “estudar para aprender”. Contudo, implementar mudanças mesmo dessa importância e potencialidade, ignorando os determinantes imediatos da prática escolar, pode significar o comprometimento da iniciativa no sistema como um todo, por não se considerarem os possíveis efeitos desses determinantes sobre a medida em foco.

Desse modo, os ciclos não se constituem como uma medida simplificadora. Devem desenvolver-se a partir das mudanças que incitam novos olhares e valores relacionados à compreensão de mundo, de sujeito, de sociedade. Aqui coloca-se como provocação a idéia de que é importante balizar os elementos ideológicos das mudanças, na medida em que não é suficiente fazer alterações nos tempos e espaços da escola, na forma de conceber o conhecimento ou na metodologia se a

qualidade não se converter num processo de inclusão permanente de todos. Segundo Vasconcellos (1999, p. 83):

A organização da escola em ciclos implica rupturas tanto administrativas (tempo, espaço, recursos, trabalho com a comunidade, processo de implantação), quanto políticas (papel da escola, projeto educativo), éticas (valores), psicológicas (processo de desenvolvimento, ritmo,), epistemológicas (como se dá o conhecimento, planejamento, constituição das classes) e didáticas (práticas de sala de aula). Essencialmente, significa quebrar a estrutura tradicional da seriação, que é um dos fundamentos da lógica classificatória e excludente da escola, qual seja, é uma das formas privilegiadas de a escola não ensinar e, apesar disto, se sentir justificada.

Do ponto de vista de Barretto e Souza (2004), os parâmetros curriculares formulam sua proposta baseados nos ciclos de aprendizagem, na qual possui uma abordagem mais conservadora. Na contra-mão dela, estariam os ciclos de formação, com uma abordagem mais inovadora, justificados por ir além da regularização do fluxo escolar. Nedbajluk (2006, p. 256) distingue as propostas a partir de eixos estruturadores:

Os Ciclos de Aprendizagem têm seu eixo organizador situado preponderantemente em torno dos *resultados* esperados, isto é, nas aprendizagens obtidas. É necessário que o aluno adquira certos conhecimentos e desenvolva certas competências, estabelecidas como mínimos essenciais e, portanto, se constituem como condição ou pré-requisito para a progressão a um nível superior, a graus de aprofundamento e complexidade crescentes do conteúdo. Neste caso a flexibilização recai nos tempos despendidos pelo estudante, pois, dependendo de suas capacidades pessoais, poderá progredir de um grau para outro ao seu próprio ritmo, em tempos diferentes de seus pares. [...] os Ciclos de Formação Humana (ou de Desenvolvimento) tendo seu eixo estruturador orientado nas fases de desenvolvimento humano. A ênfase recai no *aluno*, suas características biopsicossociais. Neste caso, os programas subordinam-se (ou deveriam) às características das fases de desenvolvimento, que por sua vez, mantêm certa relação com as faixas etárias e características culturais. A flexibilização recai no *programa* e nos *resultados*.

Mainardes (2005, p. 19) sinaliza que os textos de Phillippe Perrenoud⁸ têm trazido contribuições no que tange às experiências com ciclos de aprendizagem e, que não existe um tipo puro de ciclos de aprendizagem, na medida em que os

⁸ Os estudos de Perrenoud acerca dos ciclos de aprendizagem plurianuais tornaram-se bastante divulgados no Brasil na década de 90 e influenciaram propostas de organização escolar em ciclos em varias redes publicas de ensino.

programas dessa natureza estão se configurando carregando características, estratégias e outras medidas adotadas, inclusive, nos ciclos de formação humana.

Os *ciclos de formação humana* tratam-se de uma política de organização do ensino que está integralizada à rede educacional do país com eminente repercussão, refletida pelas experiências como as de Belo Horizonte - Escola Plural (1994), Distrito Federal – Escola Candanga (1995), Porto Alegre - Escola Cidadã (1996), São Paulo (1998), Goiânia (2001), Belém - Escola Cabana (1999), além de outros municípios que já implementaram ou estão em fase de implementação e, que estão se firmando no escopo de uma estruturação conceptual, curricular e organizacional.

Os *ciclos de formação* da Escola Plural de Belo horizonte emergiram como proposta alinhada a um processo histórico de movimentos e lutas no campo educativo em busca de ações que pudessem enfrentar a problemática do fracasso escolar, ilustrada pela evasão e repetência, assim como, desconstruir os fatores que a promove.

A escola plural traz uma nova organização baseada em três ciclos: 1º Ciclo (infância) compreendendo alunos de 6 a 9 anos de idade; 2º Ciclo (pré-adolescência) compreendendo alunos de 9 a 12 anos de idade; 3º Ciclo (adolescência) compreendendo alunos de 14 anos de idade. [...] O ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo. À escola caberia o papel de criar espaços de experiências variadas, de dar oportunidades para a construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade (DALBEN apud FREITAS, 2003, p. 53).

A proposta dos *ciclos de formação* na Escola Plural centra-se num paradigma de escola inclusiva que busca a garantia dos direitos sociais do cidadão, do acesso à escola e da permanência do(a) aluno(a) nela. Para Barretto e Souza (2004, p. 11a), a Escola Plural “associou à concepção dos ciclos, as principais orientações contemporâneas para a educação, conferindo a estes, grande densidade teórica e política”. Advoga uma escola mais adequada às demandas das crianças, adolescentes e jovens que a freqüentam. Contudo, vale a pena lembrar que a escola revela um *modus operandis* que responde às características circunscritas ao contexto em que está imersa.

Em 1996, a Secretaria Municipal de Educação/SMED de Porto Alegre⁹ implementa a organização do ensino fundamental em ciclos de formação - projeto intitulado Escola Cidadã sob a insígnia de uma proposta de caráter democrático, transformador e progressista. Conforme Krug (2002), alguns pilares da proposta desta secretaria a marcam mais clara e relevantemente, tais como:

- As crianças e os adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos), representando o ciclo da vida, ou seja, os (as) alunos(as) não são mais reunidos pelos conhecimentos adquiridos, mas pelas idades;
- As professoras e os professores formam coletivos por ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente;
- O conteúdo escolar é organizado a partir de uma pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade, onde são buscadas questões-problemas reveladoras da contradição entre a realidade vivida e a realidade percebida pela comunidade;
- O planejamento do ensino é coletivo e tem como referencial o trabalho por *Complexos Temáticos*¹⁰. O complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social e, também, propõe-se a romper com os conteúdos pré-estabelecidos da escola tradicional;
- A avaliação é concebida de maneira processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa;
- A progressão das crianças e adolescentes, ao final de cada ano ciclo, pode ser em uma das três a seguir: Progressão Simples, estratégia de progressão indicativa de que a criança ou adolescente não apresentou dificuldades durante o ano letivo que se encerra; Progressão com Plano

⁹ Em termos de esclarecimento, Azevedo (2007, p. 16) situa que “os ciclos de formação em Porto Alegre foram construídos nos contornos do Projeto Escola Cidadã, refletindo a política da Administração Popular, aplicando na educação o princípio da democracia por meio da participação popular. Esse processo teve como marco a Constituinte Escolar, espaço de discussão com a participação de professores, pais alunos, funcionários não docentes. A Constituinte estendeu-se por 18 meses, culminando com o Congresso Constituinte, onde foram aprovadas 94 diretrizes que passaram a ser as referências para a reestruturação curricular e institucional das escolas”.

¹⁰ Os complexos temáticos estão fundamentados no planejamento por “complexos” que tem origem em Pistrak (após a Revolução Russa de 1917) e nos temas geradores propostos por Freire. Desenvolvem-se articulando-se quatro fontes diretrizes do currículo: socioantropológica, sociopsicopedagógica, epistemológica e filosófica.

Didático de Apoio, modalidade de progressão que inclui algumas atividades extras a serem oportunizadas ao aluno ou aluna pela escola, no próximo ano letivo, tendo em vista algumas dificuldades específicas apresentadas; Progressão com Avaliação Especializada, modo de progressão que inclui atendimentos especializados, inclusive fora da escola, para o trabalho com as dificuldades de ensino-aprendizagem das alunas e alunos.

O projeto da Escola Cidadã introduziu mudanças expressivas no sistema público de ensino de Porto Alegre, trazendo à tona alguns avanços, como por exemplo, os seus princípios de implementação. Para Azevedo (2000, p. 92):

O princípio da educação inclusiva e o compromisso coletivo assumido pela Rede de buscar a superação dos mecanismos de exclusão da própria instituição escolar; a avaliação emancipatória como instrumento de intervenção pedagógica, visando à garantia de aprendizagem, em oposição à avaliação classificatória e excludente; a visão da escola como pólo cultural, isto é, como espaço articulador do contexto sócio-cultural, como ponto de apoio e mediação para construção do conhecimento em interação com o conhecimento científico acumulado; a idéia de aprendizagem continuada e da não repetência; a escola como espaço de trabalho coletivo; a superação da concepção que considera o tempo da aprendizagem como o ano civil; a sanção por reciprocidade, como método de construção da disciplina no espaço escolar; o princípio da participação como instrumento principal de construção do conhecimento e formação da cidadania.

Todavia, os *ciclos de formação*, na escola cidadã, dada suas características de democratização e transformação e de seus desdobramentos, vem encarando muitos desafios, até porque é preciso considerar o ambiente escolar no contexto de suas contradições, dos seus limites e das suas possibilidades.

Segundo Vasconcellos (2004, p. 137), os *ciclos de formação* apresentam como idéia nuclear uma escola comprometida, essencialmente, com o máximo desenvolvimento humano do sujeito, com o caráter plural do processo educativo, assim como, com o pressuposto dos ritmos diferenciados que, com efeito, se articulam ao desenvolvimento biopsicosocial de crianças e adolescentes. Os *ciclos de formação* assentam-se na lógica da escola inclusiva, “com o propósito de oferecer uma educação de teor popular e democrático, que assegure a todos o direito ao conhecimento, ao desenvolvimento pleno e à formação cidadã” (BARRETTO; SOUZA, 2004, p. 11). Os *ciclos de formação* lançam mão de proposições quanto à superação da fragmentação artificial do processo educativo e das concepções de conhecimento e aprendizagem (BARRETTO; SOUSA, 2005),

como também, à natureza ocupacional do *espaço e tempo*¹¹ escolares, engendrando novas perspectivas para o processo de formação do ser humano.

Com efeito, os *ciclos de formação* constituem-se tendo em vista as diferentes fases de desenvolvimento e formação do homem e da mulher. Uma escola organizada nos parâmetros dos *ciclos de formação* está ancorada em concepções de tempo e espaço de ensino-aprendizagem que se distinguem da imagem linearizada e seqüencial das séries, ou seja, os elementos que compõem os saberes e conteúdos curriculares da escola ciclada figuram como estratégias pedagógico-didáticas para o progresso contínuo e não apenas acumulativo das aprendizagens, atuando, congruentemente com os aportes teóricos fundamentados na psicologia do desenvolvimento (KRUG, 2002).

Por exemplo, na passagem do ano letivo, no interior de cada ciclo, há a progressão do(a) aluno(a) sem rupturas, ou seja, reprovações. Entretanto, a retenção do(a) aluno(a) poderá dar-se no final de cada ciclo. Este processo tem sido alvo de críticas, já que sem uma clara intervenção educativa na aprendizagem do(a) aluno(a), haveria apenas o deslocamento temporário da reprovação. Daí que a escolaridade em *ciclos de formação* apresenta nuances e princípios que podem se diferenciar, como o da *progressão continuada*. Nesse sentido, declara Freitas (2003, p. 9):

[...] trata-se da diferenciação entre a estratégia de 'organizar' a escola por ciclos de formação que se baseiam em experiências socialmente significativas para a idade do 'aluno' e de 'agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno' [...] a primeira exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços na escola enquanto que a segunda é instrumental, destina-se a viabilizar o fluxo de alunos a tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação etc). Uma e outras têm seus problemas, mas suas concepções são diferenciadas.

A discussão em torno dos ciclos, desse modo, poderá acompanhar as idéias da promoção automática ou da progressão continuada, principalmente pelo fato de que a escolaridade em ciclos remete à não reprovação (BARRETTO E SOUZA, 2004). O conceito de ciclo possui uma dinâmica mais global em relação à

¹¹ A questão do espaço e do tempo escolares, no sistema dos ciclos, se aplica de maneira distinta do sistema de séries. Está implicada nela elementos como a questão das idades, dos agrupamentos, da criação de espaços para experiências diversas e dos contextos de formação dos/as alunos/as para o desenvolvimento da aprendizagem, que é algo muito complexo.

aprendizagem e, por conseqüência, de todo trabalho pedagógico. Paro (2001, p. 50) fundamenta esta questão desta forma:

A justificativa dos ciclos não se reduz à superação da reprovação, mas não deixa de incluí-la ao propor a organização curricular e didática da escola de modo a adequá-la aos estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente. Porque esses estágios de desenvolvimento não se contêm em períodos estanques delimitados pelo ano civil adotado pela seriação, é preciso a adoção de intervalos mais elásticos, com maior duração, no interior dos quais se possam desenvolver métodos adequados e organizar a apreensão de conteúdos culturais, respeitando o desenvolvimento cognitivo e afetivo do educando, bem como prever a necessária flexibilidade, de modo a contemplar as especificidades de cada aluno.

A *lógica* de ciclos, termo usado por Freitas (2003), deriva, por conseguinte, da vontade de deslocar a predominância da concepção monocultural para a multicultural no espaço da escola, orientando-se para dirimir impasses sócio-culturais. Este deslocamento não é muito fácil, principalmente, visto que a escola institucionalizada sofreu e sofre as discrepâncias visíveis quanto a sua capacidade de homogeneizar, de impor modelos e padrões de conduta, de construir mecanismos ideológicos de classes etc. “Diferentemente da progressão continuada, os ciclos propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola” (FREITAS, 2004, p. 11).

A lógica que fundamenta a escola seriada (institucionalizada) está, desde a sua gênese atrelada ao processo produtivo da industrialização, onde o conhecimento formal, científico (memorístico) secundariza ou extrai os conhecimentos gerados através das experiências socioculturais dos alunos e das alunas. Em consonância com este pensamento Dayrell (1996, p. 139) afirma que,

Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos. Dessa forma, o processo ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas.

Os *ciclos de formação* rompem com a lógica do modelo seriado e linear, dos saberes disciplinares, instituídos para criar habilidades e comportamentos reprodutores de uma educação padronizada e, em contrapartida, demandam para a

escola um processo de reconstrução de si mesma, de sua função social, organizacional e política. Freitas (2004, p. 24) sublinha:

Uma noção mais completa de ciclo deve portanto, problematizar o poder na escola. Nesse sentido, os ciclos devem: pautar a questão da “formação” e não só a da instrução (português e matemática); introduzir o componente “desenvolvimento” (infância, pré-adolescência e adolescência) na organização da escola; remeter à relação educação e vida não só como vivência de experiências sociais, mas também como estudo crítico da atualidade; apostar no desenvolvimento da auto-organização do aluno, com sua participação em coletivos escolares como vivência real de poder e decisão nos assuntos da escola; incorporar a progressão continuada.

Nesse sentido, as reformas educacionais não podem ser observadas, simplesmente, como se fossem apenas mera institucionalização da inovação ou “mudança pela mudança”, exigindo adaptação a elas, como no caso dos “ciclos de formação”. Assentados num discurso pedagógico de vanguarda, a lógica de ciclos poderá submeter os atores envolvidos nele a um processo de aceitação pacífica, uma vez que como “inovação” ou “modismo” supõe uma tendência em estandarizar o novo como o ideal, como superação do velho. E esta concepção poderá se dá de maneira acrítica e ingênua, se massificada entre os educadores, alunos e alunas, pais etc. Num outro extremo, essas reformas abrigam estratégias políticas, econômicas e ideológicas que incidem na regulação do sistema educacional, mexendo com seus componentes estruturantes.

1.3 – O Ensino em Ciclo: Um Diálogo com a Diversidade Cultural

As propostas de ciclos têm sido conjugadas à reversão do fracasso escolar. Um dos pilares que sustentam o ensino em ciclos diz respeito à necessidade que a escola deve ter em atender as crianças e os adolescentes respeitando as diferenças individuais, culturais e sociais no sentido de ‘pulverizar’ a seletividade e a exclusão escolar. Com isso, a instituição escolar deve operar para favorecer e comprometer suas práticas educativas com a humanização dos alunos e das alunas, desocultando os processos de homogeneização (KRUG, 2002).

A desconstrução da estrutura amalgamada por décadas de uniformização, de reducionismos norteadores dos conhecimentos comuns previstos para cada série/ano, da meritocracia e do fracasso escolar constitui-se como diretriz do ensino

ciclado. Nesta perspectiva, teorias como as Racistas¹² e da Privação Cultural¹³, que em décadas passadas exerceram forte influência na explicação do fracasso escolar responsabilizando os(as) alunos(as) e suas famílias, não corroboram mais para a explicação do fracasso, porém os ranços dessas teorias ainda mantêm-se no imaginário de muitos educadores.

A postura das educadoras e dos educadores frente a culpabilização dos indivíduos pelo fracasso na escola pode estar relacionado ao que Patto (1996, p. 123) explicita em estudo sobre a produção do fracasso escolar no Brasil “a escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal”.

Essas teorias, de cunho conservador e de natureza restritiva e discriminatória colaboraram no fomento de programas compensatórios em função do “déficit cultural” peculiar, como assim o entendiam, aos grupos minoritários que fracassam na escola.

Nestes termos, os padrões culturais pré-estabelecidos pela escola, que tem por finalidade precípua enquadrar os(as) alunos(as) aos *habitus* e *ethos* escolares determinam o hiato entre a cultura escolar e a cultura de referência dos(as) alunos(as) pertencentes a grupos sociais, étnicos e culturais minoritários. Há, também, numa outra vertente, a Teoria Crítico-Reprodutivista na qual a escola é percebida como “agência reprodutora das discriminações realizadas pela sociedade” (CANDAUI, 2002, p. 69).

A escola repercute a exclusão manifestada na sociedade. Esta vertente acaba se convertendo em um determinismo enviesado, pois desconsidera a autonomia da escola. Em síntese, essas teorias constituem-se como limitadas, sobretudo, porque menosprezam “a importância da diversidade cultural no processo de construção do conhecimento e o caráter monocultural das instituições escolares” (idem).

Neste cenário, o fracasso escolar tem sido elemento indispensável nas reflexões suscitadas acerca da lógica dos ciclos. A opção por ciclos justifica-se também por uma abordagem mais global em torno da formação do sujeito, da

¹² As teorias racistas desdobraram-se entre 1850 e 1930 no Brasil afirmando a inferioridade racial como justificativa para as diversas formas de subalternização e exclusão, principalmente de pobres e não brancos.

¹³ A teoria da privação cultural justifica-se pela defasagem cognitiva e cultural dos alunos em função de não possuírem adequada preparação advinda do seio familiar para enfrentar a escola. Esta teoria gerou programas de caráter compensatório, pois é preciso, a partir desse ponto de vista, compensar ou superar a carência das crianças que chegam às escolas em desvantagem.

diversidade e dos ritmos diferenciados (FREITAS, 2003), tendo em vista a importância do resgate das experiências e vivências das crianças e adolescentes no seu contexto sociocultural.

A educação processa-se num contexto mais vasto onde interagem variáveis inscritas em diversos campos sociais: político, ideológico, filosófico e cultural, que nos levam a refletir a escola no seu conjunto, em especial, desvelando o seu currículo. Pois o espaço do currículo tem se transformado em instrumento primordial para que a escola possa contemplar a diversidade dos(as) educando(as). Por sua vez, perscrutando sobre a relação entre fracasso escolar e diversidade cultural, o currículo tem figurado como peça fundamental desta trama. Candau (2002, p. 67) ao analisar esta relação observa:

Em várias partes do mundo, por exemplo, tem se constatado que crianças oriundas de grupos minoritários, ou seja, crianças social, cultural ou etnicamente marginalizadas, têm um rendimento escolar inferior à média das crianças dos grupos culturalmente dominantes em uma sociedade. [...] No caso das crianças migrantes ou filhas de migrantes, a explicação do fracasso escolar tem de ter presente o fato dessas crianças não dominarem plenamente os códigos lingüísticos, simbólicos e/ou comportamentais da cultura dominante da sociedade na qual estão inseridas. Porém, não são apenas os migrantes que estamos considerando aqui como culturalmente marginalizados. Os negros, no Brasil, por exemplo, estão cultural e socialmente excluídos. Apesar de sua presença na população brasileira ser demograficamente expressiva, 44, 2% (4,9% de pretos e 39,3% de pardos), este grupo pode ser caracterizado como uma minoria se tomarmos como referências as relações de poder e o exercício da cidadania.

Com este argumento, torna-se explícito que a diversidade revela dimensões complexas do fazer pedagógico e que a escola comporta o premente e difícil desafio do exercício da diversidade como princípio democrático e emancipatório. Compreender, identificar e valorizar a diversidade dos(as) alunos(as) como um importante meio para superação da exclusão sociocultural que ocorre fora e nos intra-muros da escola converge para a denúncia da reprodução de qualquer tipo de desigualdade. Esta premissa orienta um postura crítica que deve fazer parte intrínseca da formação de educadores(as).

A denúncia compreende uma análise do contexto onde se dá a prática pedagógica, uma vez que o fracasso escolar está atrelado a um conjunto de fatores, sejam eles macro ou micro-estruturais. É importante destacar que a constatação óbvia das diferenças (individuais e coletivas) não predispõe a escola para a promoção de uma educação na e para a diversidade. Portanto, a mudança de

concepção (de idéias conformadas à idéias transformadoras) poderá servir de base para práticas anti-discriminatórias e inclusivas. Neste prisma, o papel da professora e do professor como mediador e como intelectual transformador (GIROUX, 1997) é imprescindível para a problematização dos conteúdos curriculares, o desocultamento das facetas etnocêntricas e dos padrões comuns que ainda vigem nos sistemas de ensino.

1.4 – O Desafio de Ser Professor(a): Mediações necessárias à Lógica dos Ciclos

O desafio da docência, sem dúvida, constitui-se como um tema ligado ao campo educacional envolto em certa atmosfera de inquietação, portanto, o que será exposto adiante é apenas um “olhar” no sentido de uma reflexão, um posicionamento. Considerando que a docência apresenta características multifacetadas, aponta-se aqui apenas alguns fios do que poderiam configurar esta complexa teia que a forma na contemporaneidade. Como ressalta Nóvoa (2000) ser professor é o mais impossível e o mais necessário de todos os ofícios.

Conforme as épocas, os lugares e as sociedades, o exercício da docência é significado sob determinados valores, conceitos e representações. Por isso dizer que a docência é uma atividade historicamente construída e por sujeitos históricos e socioculturais. Sujeitos socioculturais que são singulares por suas histórias, suas experiências e seus saberes. A escola comporta esses sujeitos vivos, reais. Sujeitos que estão permanentemente em relação, por ser seres de relações.

A docência possui aspectos formais e informais de realização, ou seja, o(a) professor(a) pode lidar no cotidiano de sua atividade tanto com aquilo que é programado, controlado quanto com aquilo que é imprevisível, contingente. Estes são elementos que se combinam no desenvolvimento da docência porque o trabalho docente envolve relações e interações. Sobre este aspecto da docência postula Tardif (2005, p. 43):

[...] os docentes se confrontam com a irredutibilidade do indivíduo em relação às regras gerais, aos esquemas globais, às rotinas coletivas. Trata-se de um trabalho cujo produto ou objeto sempre escapa, em diversos aspectos, à ação do trabalhador, enquanto o mesmo não acontece em muitíssimas outras atividades, nas quais o objeto de trabalho (a matéria inerte, o artefato, o serviço oferecido, o produto, etc.) fica inteiramente submetido à ação do trabalhador, que o controla como quer.

Daí ser a atividade docente carregada de especificidades que a tornam necessária ao nosso tempo. Tempo onde as relações entre os sujeitos ou grupos estão cada vez mais desgastadas pela rotinização, impessoalidade, individualização da sociedade, dos seus instrumentos de cooptação para o consumo, para a massificação e o descartável. Tempo em que se introduzem nos ambientes escolares novas tecnologias, porque a sociedade delas se utiliza, onde modificam-se as relações, os modos de vida, a empregabilidade, o trabalho, os papéis da informação e do conhecimento. Tempo em que se reconhece a diversidade cultural e social presente no cotidiano escolar.

Por sua vez, as “inovações” confrontam a escola, por exemplo com formas alternativas de organização (como são os ciclos escolares), dos currículos, das práticas avaliativas, dos processos de gestão etc. É nesse contexto de relações e ações que estas demandas contemporâneas colocam aos professores e professoras condições para o exercício da docência. É significativo também a modificação do perfil de aluno(a), redesenhado a partir da absorção de valores e comportamentos advindos do universo midiático, dos meios informacionais que criam modos de ser plurais.

Aos professores(as) colocam-se uma gama de exigências peculiares ao nosso tempo. Em contrapartida, tais condições tracejam profissionais envolvidos em inquietações e insatisfações, pois em função de tantas responsabilidades e atribuições, os(as) professores(as) sentem-se muito mais ameaçados do que desafiados à reconstrução de novos saberes e ações. O discurso da mudança está legitimado em meio aos paradoxos que a profissionalização docente enfrenta: proletarização do magistério, burocratização, produtividade, insegurança, mal-estar em que vive um número expressivo de professores (SHIROMA, 2003).

Nesta perspectiva, talvez o maior desafio seja encontrar modos de colaborar para a reflexão crítica das leituras e interpretações desta realidade que afeta a docência, reflexão que implica em esboçar, com atitudes comprometidas, possibilidades de denunciar-anunciar a lógica que promove a atividade docente. Por este motivo, acrescenta Freire (1996, p. 74):

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser.

A reflexão não deve ser entendida como processo mecânico, mas como interativo, situado historicamente e, a partir também da coletividade, para que haja análise e clarificação dos interesses e valores que irão auxiliar os(as) professores(as) em sua formação identitária. É no sentido da reflexão, como ação transformadora, como práxis¹⁴, que as professoras e os professores podem agir no sentido de redimensionar a compreensão da sua identidade que não escapa ao ato reflexivo, pois ele está atravessado por aspectos de ordem relacional e social.

[...] o ato reflexivo é uma atividade que implica uma mudança ativa (política) no interior da sociedade. Se não for assim, é mero exercício intelectual marcadamente alienante e não a construção filosófica do mundo. Aliás, a reflexão que não se torna ação política, transformadora da própria prática, não tem sentido no horizonte educativo (GHEDIN, 2002, p. 142).

A práxis do(a) professor(a), no bojo da proposta de ciclos, conduz explicitamente para uma postura diferenciada, transformada, onde consciência¹⁵ e ação movem-se simultaneamente, “uma prática fertilizada pela reflexão teórica, portanto, carregada de sentido, de significado, de intencionalidade, e uma teoria provocada, desafiada pelas questões da prática” (VASCONCELLOS, 2001, p. 159). Em direção a este aspecto, Freire (1980, p. 26) postula que “a conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

A lógica dos ciclos pode ser uma destas maneiras de contribuir no desenvolvimento de uma nova cultura institucional, atingindo diretamente a práxis educacional (VASCONCELLOS, 2004). Práxis, essa, que nos remete, também e,

¹⁴ Na concepção marxista, o conceito de práxis exprime precisamente o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo, tanto natural como social. É o processo de mudança ambiental com a atividade humana, ela surge como auto-transformação. A dialeticidade entre teoria e prática constitui a práxis.

¹⁵ Cf. FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

principalmente à formação identitária docente. Portanto, não basta a adesão ideológica para que haja a organização da escola em ciclos. A sua efetivação exige determinadas habilidades, contexto em que se coloca a temática da identidade, do imaginário do professor.

Em seus pressupostos, a lógica de ciclos sugere para os(as) educadores(as) um redimensionamento dos processos de ensino e da formação humana dos sujeitos (ARROYO, 2000). No processo ensino-aprendizagem, o(a) professor(a) é visto como mediador e, sobretudo, é necessário que ele(a) conheça os sujeitos que estão estritamente vinculados à ação pedagógica: crianças, adolescentes, jovens e adultos. Entretanto, em face à lógica dos ciclos questiona-se como o(a) professor(a) se percebe diante do que é proposto à sua formação profissional enquanto trabalhador(a) da educação e ao caráter construtivo, emancipador e crítico da sua ação educativa, visto que, conforme Arroyo, (1999, p. 144), é pertinente a reflexão em torno da auto-imagem do(a) professor(a):

[...] Para o sistema seriado fomos formados e ele terminou nos formando e deformando. Trazemos suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. Os ciclos ameaçam nossa auto-imagem. [...]. A formação de profissionais da educação básica se pergunta pelo tipo de profissional que está sendo requerido, ou melhor, que está se formando nessa modalidade de organização do trabalho pedagógico (ARROYO, 1999, p. 144).

A organização seriada consolidou um perfil de escola e de professor arraigados numa lógica de formação humana fragmentada. Uma escola onde os conteúdos são compartimentados, seqüenciais. O(a) professor(a) torna-se o mestre controlador, rígido em repassar os conteúdos, portanto, suas atividades são planejadas e projetadas friamente para atender aos objetivos estabelecidos previamente. Este(a) professor(a) monitora suas atividades e as dos alunos como se fosse um supervisor. Portanto, pode-se dizer que na trajetória de construção da docência é notório que o ser professor/a foi se constituindo, substancialmente, atrelado às condições materiais, estruturais e sociais do desenvolvimento do seu trabalho, aliado aos aspectos ideológicos e culturais que atravessam sua existência como sujeito histórico.

Desse ponto de vista, passamos às reformas traduzidas na lógica dos ciclos, por exemplo, onde a atividade docente conduz, explicitamente, para uma postura

diferenciada. A adoção dos ciclos remete o(a) professor(a) a repensar teorias e práticas educacionais, como também, as variáveis que se imbricam na constituição de sua maneira de ser, agir, pensar-sentir sua profissão, colocando-a sob uma nova demanda: reinterpretar a si mesmo enquanto profissional. A formação da identidade docente está, significativamente, ligada à concepção de educação e de escola e, mais amplamente, aos modelos configurados de desenvolvimento nos campos político e econômico no seio da sociedade. Silva (2000, p. 38) afirma:

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sem “em processo”, sempre “sendo formada”.

A docência passa por um constante processo de construção e reconstrução, edificando, assim, novos significados, novas facetas e, a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social e dos motivos pessoais necessários à sua reconstrução. É importante destacar que no cotidiano do desenvolvimento da atividade docente, o professor está também construindo a sua identidade. Por sua vez, a identidade aqui exposta é entendida como um processo em andamento, em constante construção e reformulação. Conforme destaca Pimenta (2000, p. 18):

A identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Pode-se afirmar que a identidade profissional desenvolve-se e adapta-se ao contexto socio-político-histórico em que está inserido o professor. Nóvoa (2000, p.17) sublinha a importância do processo identitário dos professores. Advoga ser impossível uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa, enquanto exercemos o ensino”.

Para tanto, Nunes (2001, p. 30), considera a formação docente como um processo de auto-formação, como uma tendência reflexiva sobre a prática docente.

Este processo está associado à indissociabilidade da identidade profissional e pessoal do professor. Pimenta (1999), bem como Nunes (2001), considera a formação docente como auto-formação haja vista os professores reelaborem os saberes iniciais em confronto com as experiências práticas cotidianas.

Ainda segundo Pimenta (2000) a identidade docente se forja tendo em vista três aspectos que constituem a docência: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência são aqueles que permitem aos professores discernirem sobre o que é ser um bom professor por meio da experiência socialmente acumulada por eles e, são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. Os saberes do conhecimento não se reduzem a informações. Os conhecimentos são pertinentes quando produzem novas etapas de progresso e desenvolvimento, novos modos de existência e de humanização. E, finalmente, os saberes pedagógicos nos remetem àqueles sobre educação e sobre a pedagogia, confrontados e reelaborados, prática e teoricamente, para o engendramento de novas práticas.

Os saberes docentes figuram o conhecimento e os aportes técnicos da área pedagógica, carregados de intencionalidades, que o professor veicula. Focaliza-se, também, o importante papel da auto-crítica como meio necessário para forjar a auto-imagem e a respectiva valorização social da docência.

Uma outra característica que não pode prescindir à formação da identidade docente na contemporaneidade concerne ao saber que a identidade do/a professor/a está marcada pelo o que ele/a é pessoalmente e profissionalmente (NÓVOA, 2000). E, por extensão, também, pela cultura escolar, além da perspectiva que a própria escola possui de estar vinculada a políticas de regulação do Estado e de suas agências sobre a educação, cuja função é sustentar, rearticular e apoiar a modernização e a intensificação das modalidades de exploração cristalizadas na dissimulação das políticas neoliberais.

É extremamente importante investigar as ferramentas que possibilitam ou não os(as) professores(as) tecerem a sua identidade profissional, principalmente, no contexto da escola à luz de sua (re)organização em ciclos.

Uma das prerrogativas da política de ciclos é a necessidade de se apostar na capacidade de criação humana e na instituição de novas significações que supõem a necessidade de se apostar no outro. Relaciona-se também à capacidade individual e coletiva de repensar a sociedade e de estar eticamente comprometida com o que se edifica (ANTUNES, OLIVEIRA e BARCELOS, 2004, p. 1). Os(as) professores(as) estão continuamente atribuindo sentido, criando e recriando novos jeitos de ser, seja do ponto de vista do indivíduo, como também, do coletivo.

Conhecendo intensamente as falas, os gestos, as manifestações implícitas e explícitas, os sentidos que os(as) professores(as) atribuem à sua identidade enquanto profissionais permite-se que, sobretudo, seja viável sinalizar ou aclarar as possibilidades concretas de configuração da identidade dos(as) professores(as) no atual contexto social. Portanto, a identidade docente é entendida como um processo em construção, que está constantemente submetida a reformulações.

A discussão a respeito do complexo tema da docência implica, por um lado, diretamente na maneira como os professores vivenciam suas experiências profissionais, e por outro, como produzem e dão sentido aos conhecimentos e aos saberes que constituem a docência. Torna-se importante, sobretudo, acentuar o caráter dinâmico da profissão docente, pois tem relação estreita e necessária entre o passado, o futuro e o presente dado. Em momentos distintos da história da educação mais geral e, em particular, da brasileira nota-se o entrelaçamento entre a dimensão social dos objetivos da educação e o que estes anunciam para a formação de seus profissionais, especialmente, os(as) professores(as).

Os pressupostos teórico-metodológicos, impulsionados pela lógica dos ciclos, desmontam de certa maneira, as condições objetivas e subjetivas do cotidiano da escola, sobretudo, da atividade docente, na medida em que coloca a(o) professora(o) diante de tarefas, ou mesmo possibilidades outras de atuação profissional, assim como, de uma “outra” forma de ensinar e aprender.

CAPÍTULO 2

2 – REDIMENSIONANDO O CAMPO EDUCATIVO: ESCOLA, CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL

Aos poucos o “mundo da educação” se revela na sua inteireza humana, isto é, cultural. Surgem nele então as pessoas inteiras e interativas envolvidas na educação. Surgem e podem afinal falar... as suas visões de mundo... as suas experiências cotidianas... as suas vidas de pessoas inteiras, ali onde antes a educadora ou o aluno eram vistos e interpretados apenas enquanto produtores de algum tipo de trabalho na educação” (BRANDÃO, 2002).

Neste capítulo busca-se abordar sobre a relação entre educação, cultura e currículo. Nesta relação, busca-se desvelar as manifestações ideológicas e de poder que estão incorporadas ao currículo, assim como, trazer à tona a atuação da diversidade cultural que se inscreve no âmbito escolar sob a perspectiva da pedagogia crítica. Discorre-se sobre a educação multi/intercultural como sustentáculo ao exame crítico da diversidade cultural que figura no espaço da escola e, como meio que pode levar à transposição ou quiçá, a anulação de modos específicos de coibir, intimidar ou subjugar as diferenças socioculturais.

2.1 – Educação, Cultura e Currículo

Educação e cultura estão intimamente ligadas. Não há como dissociá-las, uma vez que o universo escolar, além de político e social, é também cultural. O homem e a mulher não poderiam transmitir seus sistemas de valores e de símbolos, suas diferentes vivências e linguagens, seus conceitos de mundo e de sociedade apartados de uma ação educativa que constitui-se, também, como cultural. A cultura é criação humana, constituindo-se num processo dinâmico e ativo, portanto

histórico. Pensar a escola excluindo-se sua natureza cultural, por certo, é destituir desta instituição sua dimensão humana.

A dimensão humana depende da cultura, com isto, não significa que o elemento cultural seja o mais importante a ser considerado para a compreensão dos processos educativos que se dão no interior da escola. Contudo, os processos educativos estão atravessados pela circularidade da/s cultura/s. Não existe, portanto, uma única cultura, mas várias. A diversidade cultural enseja em formas distintas de ver e conhecer o mundo.

A escola assume um caráter complexo¹⁶, uma vez que questões, até recentemente adormecidas, cada vez mais recebem merecida notoriedade, e nos remetem a (re)pensar criticamente e com constância a sociedade da qual fazemos parte. O elevado e acelerado desempenho das ciências e das tecnologias da comunicação e da informação, a emergência do “olhar” voltado ao compromisso social e ético com o meio ambiente e com sua gestão de maneira equilibrada e sustentável, o respeito e a valorização das minorias étnicas, de classe, de gênero, historicamente marginalizadas e, substancialmente, o reconhecimento e a problematização da faceta multi/intercultural da educação.

Estas questões tornam possível pensar e (re)configurar os componentes que dão corpo à cultura escolar num dado contexto histórico. Imersa numa cultura mais geral, a escola integra um conjunto de valores, hábitos, crenças, procedimentos, discursos e sentidos que legitima sua cultura particular: a cultura da escola.

Cultura, sociedade e escola estão em relação geradora mútua; nessa relação, não podemos esquecer as interações entre indivíduos, eles próprios portadores/transmissores de cultura, que regeneram a sociedade, a qual regenera a cultura (MORIN, 1998, p. 23). É possível dizer que, é por meio da cultura que os homens e as mulheres informam a visão que têm do mundo e da compreensão sobre ele. A cultura por seu caráter dinâmico e sua pró-atividade possibilita que homens e mulheres sejam numa perspectiva dialética, produtos e produtores da cultura. Na visão de Morin (2001, p. 56):

¹⁶ Na perspectiva de Morin (2002), o “complexus” significa o que foi tecido junto. Para o autor, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

[...] a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas.

A escola congrega experiências culturais múltiplas. Entretanto, considerando que, muitas vezes, como historicamente têm-se encontrado, estas experiências culturais podem dar-se no sentido da imposição de padrões culturais universais. Afirmando a importância da cultura para a compreensão da escola e do que se desenvolve no seu cotidiano, pondera Candau (1997, p. 240):

Não se trata de assumir uma postura marcadamente culturalista, que vele os componentes ideológicos ligados à estrutura de classe e aos componentes estruturais determinantes da sociedade. No entanto, trata-se de dar ao componente cultural a atenção devida e superar toda perspectiva de reduzi-lo a um mero subproduto ou reflexo da estrutura social vigente na nossa sociedade. Afirma-se cada vez mais a consciência de que se trata de uma dimensão configuradora do ser humano em níveis profundos, no nível pessoal e coletivo.

Com isso posto, cabe expor que diferentes abordagens sobre a cultura ou as culturas propõem referências diversificadas no que tange à compreensão do conceito, uma vez que se traduz numa ligação a processos tensos, muitas vezes, conflitivos que se desenvolvem na sociedade, nas relações no grupo e entre os grupos.

Segundo Cuche (2002), dentre as primeiras construções do conceito, o entendimento do que se presume sobre cultura esteve associado aos processos de cultivos de vegetais e animais. A origem etimológica da palavra cultura designa do latim, onde tem por significado o cuidado, o trato dispensado ao campo ou ao gado. Portanto, já aparece nos finais do século XIII para designar uma parcela de terra cultivada.

No começo do século XVI, ela (a cultura) não significa mais um estado (da coisa cultivada), mas uma ação, ou seja, o fato de cultivar a terra. Somente no meio do século XVI se forma o sentido figurado e “cultura” pode designar então a cultura de uma faculdade, isto é, o fato de trabalhar para desenvolvê-la. E, nos fins do século XVIII transitou para o “cultivo ativo” da mente humana. Logo, cultura tem relação com formação. Passa-se de “cultura” como ação (ação de instruir) à “cultura”

como estado - estado de espírito cultivado pela instrução, estado de indivíduo que tem cultura (CUCHE, 2002, p. 30-34).

Com o passar do tempo, no âmbito das ciências sociais como a Antropologia e a Sociologia, ao termo cultura/s foram atribuídos inúmeros sentidos e significados, tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa científica e da articulação do conhecimento produzido, já que, cientificamente, o conceito de cultura está implicado também em sua evolução histórica.

Na perspectiva de Geertz (1989) a cultura tem essencialmente um caráter semiótico. Portanto, para Geertz (1989, p. 23) a cultura é vista como sistema entrelaçado de signos interpretáveis, à procura de significado, portanto, um contexto que pode ser descrito. Assim, observa a cultura como, “um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida”. Na perspectiva de Freire e Faudez (1985, p. 31):

A cultura não é apenas a manifestação artística ou intelectual que se expressa através do pensamento, a cultura se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de maneira diferente, é dar a mão de maneira diferente, é relacionar-se com o outro de maneira diferente. De forma que a mim me parece que o emprego desses três conceitos, cultura, diferenças e tolerância, são utilizações novas de velhos conceitos. Cultura para nós, insisto, são todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianidade, e fundamentalmente na cotidianidade está a descoberta do diferente, que é essencial.

A cultura permite ao sujeito dar sentido às suas experiências sociais e aos seus contextos de relações. Sendo assim, a cultura está especialmente ligada à vida material e social dos sujeitos. As manifestações culturais descortinam o que nelas há de essencial: as diferenças. As diferenças, segundo Freire e Faudez (1985, p. 31) “nos ajudam a compreender as nós mesmos e a nossa própria cotidianidade”. As diferenças marcam a complexidade que representa o meio sociocultural heterogêneo.

A cultura, como poder simbólico, registra-se em relações de forças (assimetricamente determinadas), pois em qualquer espaço social, é possível abstrair claramente diferenças culturais, portanto, a cultura tem o “poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica [...] poder de constituir o dado pela enunciação, de ver e fazer crer, de confirmar ou de

transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto, o mundo (BOURDIEU, 1989, p. 9).

A cultura ou as culturas estão permanentemente sendo reelaboradas, reconstruídas, sofrendo constantes processos de redefinição porque assim também se dão as relações sociais. As culturas não estão prontas, acabadas para que sejam prontamente consumidas ou transmitidas, mas estão coadunadas à produtividade humana, à fertilidade dos processos sociais. Esses processos dão-se num contexto permeado por tensões, conflitos, contestação, poder e transgressão (SILVA, 1995), portanto, não são neutros e, sobretudo, não estão deslocados ideologicamente. O recrudescimento de sua importância, cada vez maior no âmbito escolar se reflete nos discursos e práticas pedagógicas, particularmente, na produção do currículo escolar.

A escola absorve a cultura, diga-se de passagem, como no caso amazônico, plural e polissêmica, no seu currículo. O currículo escolar é onde se materializa a cultura (SACRISTÁN, 2001). Sacristán afirma que o *currículo* é uma seleção da cultura e, de uma cultura particular. A escola reconstrói a cultura mediante sua especificidade como uma instituição educacional, entretanto, deve estar atenta para não tratar as mudanças ocorridas no bojo social de forma pontual, paliativa, estanque. Pois, entende-se que,

[...] As mudanças culturais chegam às escolas através dos currículos, mas apenas na medida em que se plasmam em práticas concretas. Dito de outra forma: a alternativa à escolarização dominante para um projeto cultural diferente implica um constante esforço para decodificar as condições de escolarização, porque sem a transformação dessas condições não há possibilidades de mudanças curriculares ou culturais, já que é inerente ao conceito de currículo o fato de que ele está ligado a uma forma de estruturação das instituições educacionais (SACRISTÁN, 1996, p. 37).

O currículo é um campo de produtividade de relações (MOREIRA, 2005) marcado pela dinâmica cultural, portanto, ele está constantemente à disposição para o trabalho que lhe é próprio de reconstrução. A escola, nesse sentido, não poderia hostilizar ou negar as condições de produção do currículo, que está atrelado às questões culturais, lingüísticas, de classe, etc. Dessa maneira, a escola ocupa fortemente um papel ideológico, nesse sentido, Freire (2000, p. 124) salienta que “quanto mais falamos, pensamos e analisamos o poder da ideologia, tanto mais nos tornamos ou nos podemos tornar mais fortes para lutar contra ela, experimentando-

nos em novas formas de prática.” Muitas vezes, observa-se que a elaboração e a transmissão da cultura dão-se sob uma posição de neutralidade, ocultando as relações de classes sociais e de poder.

O texto curricular, como um discurso que não é neutro, constitui-se como uma narrativa que produz significados (SILVA, 1995). Sob qual narrativa ou narrativas, então, o currículo está perfilado? Sob a dominação dos estereótipos postos tradicionalmente? Idéias, valores, crenças do branco, europeu, em detrimento do negro ou do indígena?

Estas questões são importantes instrumentos de problematização do currículo, uma vez que, através da(s) narrativa(s) incorporada(s) no currículo, processos identitários são formados e legitimados. Em relação às identidades, o que está prevalecendo nas salas de aula das escolas públicas do país? Para Costa (2005, p. 52) “quando uma narrativa do currículo fala sobre algo ou alguém, ela também dispõe sobre esse objeto e sobre sua posição adequada: ela nomeia, enquadra, regula, coordena”.

Daí o substancial veio em que o currículo é produzido, pois as narrativas que nele se corporificam, sejam elas explícitas ou não, instituem noções sobre o que é legítimo para se conhecer, as formas de veiculação de conhecimentos exeqüíveis e válidos, os grupos sociais e culturais que serão representados etc. Daí a necessária reflexão crítica sobre os padrões culturais que figuram com predominância nos currículos escolares, tradicionalmente monolíticos, já que a ênfase nos conhecimentos universais e dominantes subalterniza e, por vezes oculta os conhecimentos e saberes originariamente de caráter popular ou não acadêmico.

Por operar alicerçado num projeto educacional, que também constitui-se como um projeto político, a escola quando assume este projeto coloca-se atravessada por uma visão de mundo, por idéias de grupos sociais e políticos, e por um modo específico de conceber o conhecimento:

[...] que o conhecimento adquirido na escola não é neutro, mas sim selecionado, ordenado e estruturado de modos particulares, constituindo-se as ênfases e as exclusões envolvidas em efeitos de uma lógica subjacente, nem sempre explicitada (MOREIRA, 1995, p. 7).

Ao contrário do que é predominantemente apresentado nas escolas públicas, o currículo não é neutro, nem harmônico, mas um instrumento significativo que passa

a refletir determinada concepção educacional que enseja as dimensões política, social e cultural. Nisso, o currículo quando pensado e executado na escola não escapa às relações de poder¹⁷. Sua vinculação com o poder orienta e assegura os interesses e a hegemonia cultural da classe social dirigente. O processo educativo, com todos os seus elementos de determinação (metodologias, objetivos, conteúdos programáticos, procedimentos didático-pedagógicos, etc) perscruta a hegemonia de classe que resulta numa cultura escolar monolítica.

Quando se postula que o currículo é formado num contexto onde há relações de poder, isto ratifica que os conhecimentos (conteúdos curriculares) são frutos de uma política de negociação. Nesta negociação, valores, hábitos, saberes são privilegiados em detrimento de outros existentes. Os conhecimentos privilegiados, que tornam-se oficiais no âmbito escolar, coordenam-se a partir da força ideológica que também detém hegemonia ligada às classes sociais ou grupos dominantes.

De acordo com McLaren (1997), pelos postulados da pedagogia crítica, a escola inclina-se a privilegiar o capital cultural dominante, marcadamente elitista, etnocêntrico que se sobrepõe e subordina o capital cultural das classes populares ou minoritárias no curso das relações de poder. O autor destaca que o capital cultural diz respeito “à formulação cultural geral, conhecimento, disposição e habilidades que são passadas de geração à geração.

Quando a escola subverte as diferenças de capital cultural na padronização de seus processos pedagógicos está reforçando as desigualdades, por isso a importância de “compreender o currículo como parte de uma luta mais ampla entre discursos dominantes e subordinados” (MOREIRA, 2001, p. 12).

A formação do currículo não prescinde da reflexão crítica sobre as condições reais de sua natureza histórica, cultural e de poder. Paulo Freire (1992) postula que em todas as épocas, o poder entre muitos direitos que se outorga, sempre teve como condição intrínseca a si mesmo, o direito de perfilar, de descrever quem não tem poder. O modo pelo qual se estabelece a seleção, a organização e a execução do currículo escolar coloca em xeque questões tradicionais: para quê, para quem, contra quem, o quê e como ensinar, que conhecimentos serão ensinados,?

¹⁷ As relações de poder expressam-se através de relações sociais em que certos grupos ou indivíduos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Segundo Moreira e Silva (1995), na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder.

Questões que interessam a todos os envolvidos no processo educacional, em especial, aos educadores e às educadoras.

Quando estas questões são levantadas, discutidas democraticamente no interior da instituição de ensino abre-se espaço para a apreensão da lógica que permeia a formação do currículo escolar, no sentido de externar e compreender as diversas posições ideológicas, inclusive, contra-hegemônicas por via do diálogo que se faz tão importante para a tomada de consciência crítica acerca do confronto de saberes, valores, representações imbricados ao processo educativo.

2.2 – O Currículo Escolar e a Diversidade Cultural

O currículo tem sido expressão de distintos sentidos e significados. A palavra *curriculum* advém do latim e significa o curso, a rota. Goodson (1996) o examina como um percurso a ser seguido, como conteúdos expressos na escolarização. O currículo escolar tem uma história ou histórias a partir da qual se formula uma *teorização curricular*¹⁸. Com efeito, esta teorização produz abordagens que demarcam concepções e teorias sobre o currículo, que vão desde as teorias tradicionais, como as Teorias da Reprodução à Teoria Crítica do Currículo que o trata como uma questão política (VEIGA-NETO, 2001).

A teoria crítica do currículo, como veicula Moreira (2005) é um campo bastante produtivo e fértil, embora venha enfrentando, recentemente, um estado de crise instaurada pela dificuldade de fazer chegar concretamente na prática pedagógica os avanços teóricos elaborados para o campo curricular, ou mais especificamente à prática docente.

Portanto, a crise que assola a teoria crítica do currículo não se estabelece por motivos ligados à teoria, mas à prática. Indo além, sendo a teoria crítica um instrumento de resistência e contestação à processos ideológicos ocultados na relação teoria-prática, a sua efetiva tradução para a prática exige assumir politicamente um projeto educacional eminentemente emancipatório, que por vezes,

¹⁸ Veiga-Neto (2001, p. 94) faz uso da expressão Teorias do Currículo “para designar um hoje amplo campo de conhecimentos que se vale ora da sociologia, ora da história, ora da pedagogia, ora da economia, ora da epistemologia, ora da lingüística – e todas elas nas suas mais variadas escolas, tendências ou perspectivas – para *descrever, analisar* – e, às vezes, *intervir sobre* – aquilo que é tomado como conteúdo e prática de uma cultura e é trazido, explícita ou implicitamente, para ser ensinado na escola e que vem sendo designado, nos últimos quatrocentos anos, de currículo”.

é inviabilizado em função de interesses hegemônicos que se sobrepõem aos interesses de grupos minoritários político, econômico e culturalmente.

Contudo, é sob o ponto de vista da teorização crítica do currículo e, em uma de suas mais recentes “tendências”, os *Estudos Culturais*¹⁹ que busca-se compreender a relação entre escola, currículo e cultura vinculando-os à questão da diversidade cultural e das diferenças. Segundo Giroux (1995) os Estudos Culturais acentuam a relação entre cultura, conhecimento e poder.

A educação escolar e o currículo, no escopo desse campo teórico, estão intimamente enredados com o processo cultural (MOREIRA; SILVA, 1995). O território da escola, como uma arena social, acaba sendo o espaço onde há, inevitavelmente, processos de encontros/desencontros de culturas. Em se tratando do nosso país, marcado por sua diversidade sociocultural e econômica, esta assertiva recebe uma tônica especial.

A respeito da diversidade, teoricamente, muito se tem avançado na discussão do caráter plural da educação, seja retrospectiva ou prospectivamente, porém, no plano prático, a escola brasileira, salvo exceções, ainda está sedimentada sob um alicerce monocultural e universalista quando tratamos da educação escolar. Há enfoques que associam o currículo como *experiência de aprendizagem* ou como *conhecimento escolar* (SILVA, 1996). Numa outra vertente, assim como De Alba (apud RIGAL, 2000, p. 190), entende-se o currículo como:

[...] síntese de elementos culturais (conhecimentos, valores, costumes, crenças, hábitos) que estabelecem uma proposta político-educativa destinada a gerar significado e sentido para a vida social impulsionada por diversos grupos e setores sociais cujos interesses são diversos e contraditórios, ainda que alguns tendam a ser dominantes ou hegemônicos e outros tendam a opô-los a tal dominação ou hegemonia; chega-se a essa síntese por meio de diversos mecanismos de negociação e imposição social.

O currículo escolar é uma construção histórica situada no tempo e no espaço, definindo-se a partir da cultura de uma sociedade. Diferentes discursos sobre o currículo são produzidos em tempo e espaço diferentes. O currículo significa intencionalidades, representações diversas e podem produzir efeitos tanto na escola

¹⁹ Os Estudos Culturais, segundo Berticelli (2001), têm origem na Inglaterra e vêm influenciando significativamente a questão do currículo. Esta tendência está estreitamente alinhada às diferenças culturais, de gênero, de raça, de cor, de sexo etc, portanto, o currículo tem a função de desmistificação, de desocultação, não podendo ser indiferente às questões culturais.

como fora dela. A intencionalidade do currículo nem sempre corresponde a uma visão de mundo, de ciência, de sociedade, de homem e mulher que expresse significativamente o pleno desenvolvimento de processos humanizadores. O conceito de currículo não se dá de maneira estanque, não é estático. É um conceito questionado, redefinido, reconceitualizado frente às necessidades de uma sociedade em constante processo de transformação.

Esse processo de reconceitualização não é meramente um modo evolutivo, contínuo de melhor adequação do currículo. A história do currículo deve ser compreendida também por seu caráter descontínuo e de rupturas. Isto implica dizer que diferentes posições ideológicas e de grupos sociais atravessam a história do currículo, em meio a lutas e conflitos, num determinado momento, numa determinada sociedade. Implica, sobretudo, que os saberes e os conhecimentos legitimados na escola, por exemplo, caracterizam a força dos grupos que figuram como dominantes, de maior prestígio. Nesse sentido, destaca Silva (2001, p. 8):

Seria necessário reconhecer que o objetivo central de uma história do currículo não consiste simplesmente em descrever como se organizava o conhecimento escolar no passado, apenas para demonstrar como era diferente da situação atual. Uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como um artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que o moldou dessa forma. Pode ser interessante saber como era o currículo de matemática no final do século passado nas escolas brasileiras dedicadas à educação das elites, por exemplo. Mas é ainda mais interessante saber por que razões essa matemática e não outra, essa forma de organizá-la no currículo e não outra, essa forma de ensiná-la e não outra, acabaram sendo vistas como válidas e legítimas. Isto implica não ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sócias. Esse processo é tão importante quanto o resultado.

De certa maneira, a escola tem falhado em superar as barreiras impostas pela cultura curricular acadêmica que, historicamente perpetua e reproduz os parâmetros hegemônicos dos saberes socialmente aceitos e legitimados, minando e silenciando os grupos culturais minoritários (mesmo eles patentemente fazendo parte da realidade escolar) que acabam aprisionados ideologicamente no sentido de uma reação. Afirma Santomé (1995, p. 161) ao falar da cultura escolar, “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de

estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”. O autor ao refletir as culturas/vozes silenciadas chama a atenção para a oportunização de uma escola democrática e um projetor curricular emancipador.

Quando se fala em ouvir as vozes silenciadas (sejam de alunos, de pais ou de professores) no currículo escolar, chama-se atenção para o fato de que, sendo a escola um espaço de convivência, o exercício da alteridade não pode prescindir da liberdade de idéias, pensamentos e da própria construção do conhecimento, das contradições e conflitos que corporificam e atuam cotidianamente nesse espaço.

Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagem e gestos. A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz de um aluno e destituí-lo de poder (GIROUX; McLAREN, 1995, p. 137).

De maneira fragmentada e reducionista, as escolas introduzem no currículo, temáticas ligadas às culturas silenciadas ou negadas reservando-as às datas comemorativas. Esses “currículos turísticos” (SANTOMÉ, 1995) acabam cerceando e marginalizando modos específicos de expressão, histórias, noções particulares sobre raça, classe, religiões etc.

Sob este prisma “um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas (Idem, p. 172)”. E isto pressupõe que a escola busque novas formas de conceber e ressignificar o currículo, sobretudo, pela necessidade do reconhecimento do caráter polissêmico que a constitui como instituição:

[...] não podemos considerá-la (a escola) como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diferentes grupos sociais nela existentes (DAYRELL, 1996, p. 144).

Esta polissemia reconhece a condição dos sujeitos nas relações que estabelecem com o todo social e material, como seres inconclusos nas feições da existência, das experiências, nos modos que inspiram e desafiam a compreensão da realidade. É claro, que a escola ao assumir sua polissemia, no seu currículo, precisa promover espaços de diálogo, de abertura ao outro numa atmosfera democrática, onde também,

[...] as representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo devem ser subvertidas, desconstruídas, disputadas. É através desse processo de contestação que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas. O currículo será, então, não apenas um regime de representação, mas um campo de luta pela representação. O currículo poderá, então, conter representações que contem histórias bem diferentes das urdidas pelas relações existentes de poder (SILVA, 1995, p. 201).

Estas representações estão intrinsecamente associadas ao caráter multi/intercultural do currículo e precisam ser levadas em conta, já que a representação é um processo de produção de significados sociais emanados de discursos distintos. As representações situam-se num campo complexo de disputa, portanto traduzem valores, verdades e formas de poder.

O currículo tem sido lugar de divulgação das representações. Portanto, vale a pergunta: sob qual discurso e narrativa ele tem sido construído e inspirado? A quem ele dá o direito de contar sua história? A configuração do currículo, dessa maneira, passa por uma decisão política (SACRISTÁN, 1998). Esta decisão implicará na manutenção ou não da hegemonia dominante, das representações válidas e aceitáveis, dos valores e comportamentos formulados no bojo da cultura. Por este prisma, o currículo constitui-se também como um instrumento de resistência e transformação de padrões socioculturais dominantes.

A escola revelou-se e, ainda revela a incompatibilidade de seu currículo monocultural com as demandas sociais. Candau, quando reflete sobre a cultura escolar cristalizada na escola, aponta que [...] A cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como “engessada”, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades (2000, p. 53). Dessa forma, a monoculturalidade nas práticas e currículo escolares tem presença marcante e um sentido político e ideológico. Assim Grignon (1995, p. 182) sustenta:

Pode-se dizer que a escola tende espontaneamente ao monoculturalismo. Por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal, reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão (GRIGNON, 1995, p. 182).

Ou seja, a quebra desses paradigmas pretensamente mobilizada pela articulação dos atores sociais que compõem a escola representa um avanço na tentativa de balançar e modificar as estruturas sedimentadas, fragmentadas do currículo que predominam na escola, sobretudo, porque a escola pública, em especial, precisa ser pensada, construída pela participação das classes populares que dela se utilizam. E participação tem a ver com mediação humana, já que para Bordenave (1989, p. 16) “[...] a participação não é somente um instrumento para solução de problemas mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano”.

A participação, no campo educativo, constitui-se como um processo que se desenvolve mediante ações entrelaçadas ao político, portanto, não é um processo de concessão, mas uma exigência dos agentes sociais. Como prática política, uma vez que a participação é estabelecida, desvelam-se as múltiplas facetas de hierarquização, burocratização, imposição e exclusão que envolvem a educação escolar, portanto, a participação torna-se elemento-chave para o processamento de transformações no sentido de horizontalizar as relações de poder, democratizar as decisões, enfim, conhecer a realidade e as representações que se inscrevem no cotidiano escolar.

As recentes reformas educacionais, no campo do currículo e que se refletem na cultura da escola, apontam para mudanças significativas quanto ao espaço e reconhecimento dados à diversidade cultural. No contexto brasileiro, a década de 80 representou um marco para abordagens cunhadas na diversidade cultural, pois nesta década, o país atravessou processos densos de redemocratização, onde lutas travadas nos campos social, político e cultural impulsionaram movimentos civis e sindicais organizados, de caráter popular, à mobilização reivindicatória que evocava por justiça social. Todavia, o processo de redemocratização do Brasil, alavancou substancialmente o debate em torno de questões como raça, cultura, diversidade cultural, etnia, gênero, etc. Os debates configuraram instrumentos importantes para a geração de propostas e idéias que foram sendo assimiladas na legislação educacional.

Na Constituição de 1988, por exemplo, novos e importantes direitos populares foram previstos, não se restringindo apenas a declarações de direitos, sejam eles individuais ou políticos, mas incorporou questões fundamentais e relevantes da contemporaneidade, dentre estas questões aparece o reconhecimento da diversidade cultural. Pela Constituição de 1988, a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família. No artigo 215 da Constituição de 1988 há expresso o reconhecimento, como dever do Estado, garantir “o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Também está assegurado, neste artigo, como dever do Estado proteger as “manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. Posteriormente, na década de 90, a aprovação da LDBN 9394/96, lei que se complementa à Constituição de 88, suscitou a recorrência de pesquisas que trazem abordagens com enfoques os mais distintos sobre a diversidade cultural em diferentes campos sociais. A LDBN 9394/96 afirma, no art. 1º, que a educação se articula, portanto, envolve, entre outros elementos, ‘as manifestações culturais’.

A escola, com os discursos e ideologias que produz, poderia se perfilar não para manter qualquer tipo de segregação ou de desigualdade social, mas para autonomamente, o que é um desafio complexo, redescobrir novos meios de articulação da cultura com o currículo, reinventando, assim, outras possibilidades de educação como prática social. Os PCN’s (1997, p. 96-97) explicitam:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. [...] a escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento. [...] a atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização.

Os PCN’s reconhecem o desafio da escola em desenvolver processos educativos que discutam a questão da diversidade e das diferenças. No entanto, torna-se importante destacar que a diversidade de cada grupo étnico-cultural e social deve ser compreendida tendo em vista a historicidade e o movimento de contradições e relações que constituíram cada grupo. Nesta direção que a

diversidade cultural, no contexto da escola, possibilita aos atores que dela participa, a construção de um espaço público que expresse o reconhecimento da pluralidade racial, étnica, de gênero etc. Onde eticamente as particularidades possam ser respeitadas, sentidas, representadas, discutidas, combinadas. Conforme Imbernón (2002, p. 82) “assumir a diversidade supõe reconhecer o direito à diferença como um enriquecimento educativo e social”.

A diversidade social/étnico/cultural evidencia-se como um aporte teórico-epistemológico inovador, talvez, um terreno conceitual bastante movediço. Estabelece-se como um campo que ilustra a tentativa de lidar com o reconhecimento das múltiplas dimensões e da complexidade das interações entre sujeitos culturais diferentes, problematizando estas diferenças numa esfera de interlocução permanente, bem como, das possibilidades de reconhecimento da exclusão do outro e da aceitação da alteridade no sentido de uma conscientização na ótica freireana, ou seja, para Freire (1980, p.26) a “conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

A diversidade nas escolas tradicionalmente vem sendo tratada pela prerrogativa da escolarização unilateral que se configura como um bloqueio epistêmico-pedagógico para o enfrentamento da diferença que se faz na concretude do cotidiano, entre educandos e educandas, educadores e educadoras, modos de conhecer e significar, comportamentos, hábitos e valores etc.

Uma possível armadilha para a diversidade é que seja introduzida apenas pela transmissão dos conteúdos nas aulas das instituições educativas como simples reforço informativo, integrado na metodologia didática, mas como um saber oco, não-integrado nem aplicado. [...] é necessário introduzir a diversidade nas estruturas da organização e revisar a fundo a organização interna das instituições educativas. Nestas, a diversidade não pode ser entendida como uma simples ação que facilita a aprendizagem dos alunos com ritmos diferentes de maturidade; não é unicamente a apresentação de estratégias didáticas alternativas para estimular os alunos desmotivados; não é apenas a incorporação das ferramentas educativas adequadas para cada realidade acadêmica individual; a atenção à diversidade deve ser entendida como a aceitação de realidades plurais, como uma ideologia, como uma forma de ver a realidade social defendendo ideais democráticos e de justiça social.

Pergunta-se, contudo, até que ponto, em sua viabilização na prática, a ação educativa, em seus múltiplos aspectos, responde aos anseios, desejos e interesses

de uma educação que atenda às diferenças e que forja, certamente, mudanças no foco dado à cultura da escola, dado que observa-se a escola inserida em um contexto sociocultural marcado por desigualdades e exclusões, inclusive, do próprio processo de escolarização? É um desafio que se impõe fortemente. Nessa direção, a diversidade não poderia integrar-se à escola por compensação.

Assumir a diversidade na escola implica transformação no escopo administrativo, didático-pedagógico e curricular que regula a instituição, ou seja, num projeto educativo compartilhado a fim de que sejam superados discursos obsoletos, homogeneizadores, formas de opressão e subalternização, buscando com isso que a comunicação seja aberta e flexível, potencialmente democrática.

A premissa basilar da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea, pois se passa a aceitar outros saberes, outros modos de ver a realidade, inclusive problematizando-os e possibilitando a convivência democrática entre culturas diversas e permitindo, assim, a interação entre elas de forma que contribuam para a formação dos sujeitos envolvidos.

O confronto com as diferenças, através do diálogo contribui para a desconstrução de modelos unívocos no processo de escolarização, repercutindo na valorização de sujeitos sociais e subjetividades múltiplas e encarnados em manifestações culturais distintas. Por isso, pensar a relação pedagógica, sob a ótica de uma lógica binária (homem x mulher, índio x branco, centro x periferia etc) (SILVA, 2000) suprime a compreensão das relações complexas e de poder que se dão entre cada uma das partes.

Portanto, o diálogo é esta exigência do humano para que a relação pedagógica não seja suprimida pela lógica binária. Nesse sentido, o currículo escolar não poderia ser determinado impositivamente. Seu conjunto de conteúdos não pode ser depositado nos educandos e educandas, desconsiderando-se o seu capital cultural, ou seja, aqueles elementos ligados estreitamente ao mundo que os circunda, às condições estruturais, à natureza social da linguagem (BAKHTIN, 2004) que os constituem. O currículo deve ser apresentado como momento de encontro, de diálogo, de confronto, de construção das múltiplas identidades que se cruzam na escola. O diálogo, instrumento indispensável para a produção do currículo, na visão de Freire (2005, p. 91):

[...] é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua. Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.

O diálogo não se restringe à conversas. É mais que isso. O diálogo é compreendido como intercâmbio e reflexão sobre o que se diz, favorece aos sujeitos mostrarem-se ativos em suas aprendizagens. O diálogo supõe a capacidade de escuta e possibilidade de realizar novas conexões, solicita o empreendimento de um clima escolar de tolerância, respeito e confiança. A escola não poderia, assim, dispor de uma educação antidialógica, onde não existe comunicação real entre os sujeitos, onde a palavra torna-se prerrogativa de grupos privilegiados político, econômico ou culturalmente, pois senão ela – a palavra - se reduz em dissertação, discurso, monólogo.

O currículo na e para a diversidade cultural, entre outras coisas, é um dos caminhos que permitem a aproximação dos saberes das classes populares, suas linguagens e representações. Por um lado, se a escola operar num sistema onde a cultura que a identifica seja elitista, estabelecem-se privilégios para uns e penalizações para outros, ou seja, sancionam-se as desigualdades. Por outro lado, a escola pode optar por desconstruir a cultura arraigada que promove realidades de fracassos, buscando sustentar e motivar idéias e ações problematizadores, formadores de consciências capazes de combater as desigualdades, levando em conta as diferenças na luta contra o fracasso e a exclusão, confrontando, também as situações didático-pedagógicas, sobretudo, com a finalidade de neutralizar a estrutura de discriminação ou segregação simbólica.

2.3 – Educação Multi/Intercultural em Foco

A sociedade brasileira está emblematicamente marcada por sua diversidade cultural e social. Esta realidade é visível, não se pode negá-la. Desde o processo de

colonização a que o país foi subjugado até os tempos atuais, o sincretismo cultural é uma de suas eminentes características. Este sincretismo reflete a coexistência de demandas sociais e culturais diferentes que penetram os múltiplos espaços sociais, incluindo o escolar. Durante muito tempo, a escola absorveu estas demandas uniformemente, ou seja, orientada por processos didáticos, pedagógicos e curriculares padronizados, únicos, mesmo que voltados para um público heterogêneo, diverso.

Essa perspectiva traz à escola o enfrentamento de uma reconfiguração à luz das prerrogativas da sociedade globalizada e multicultural. O processo da globalização apresenta diferentes dimensões, sendo estudado por ângulos diversos: político, econômico, social e cultural. Assim sendo, é plural, como destaca Santos (1997) “existem várias globalizações”.

A globalização, na esfera cultural, tem contribuído para intensificar a complexidade da realidade vivenciada na atualidade. Por um lado, tem-se inclinado para a homogeneização em função de uma cultura ocidental alicerçada num forte consumo, forjando padrões uniformizados e globais entre os estilos de vida, porém “não pode ser necessariamente associada à homogeneização” (CANDAU, 2002, p. 17), isto porque o processo da globalização é vivenciado de maneira desigual, assim como, as mensagens desse processo e as possibilidades de resistências de indivíduos e grupos. E, por outro lado, a tendência à homogeneização tem contrastado com a produção de identidades locais, regionais, nacionais, minorias culturais que reforçam a ascensão de movimentos de afirmação das diferenças.

Insurge-se, nesse cenário, a heterogeneidade cultural que coexiste a partir do velho e do novo, do moderno e do tradicional, do universal e do particular, do local e do global associada a um sujeito que não mais se define por uma identidade fixa, estável, mas por identidades que estão constantemente sendo deslocadas, portanto, pelo descentramento do sujeito (HALL, 1997). É um panorama que acentua as diferentes expressões culturais que constituem sujeitos diferenciados nas tramas de uma sociedade que se destaca por seu pluralismo.

Na atual sociedade globalizada, não se pode preterir o significativo papel do capital econômico. O capital econômico impera exercendo grande força no projeto de educação, e por extensão, no currículo escolar. A lógica que mobiliza o capital econômico é mercadológica. Nesse horizonte, a visão cultural que circula nessa lógica transforma indivíduos, grupos e instituições em mercadorias.

As conseqüências desse processo afetam grupos sociais e culturais que são marginalizados ou excluídos dos seus próprios discursos e narrativas reveladoras da autenticidade de suas identidades. Diante desse quadro, o conhecimento de maior valor que se mantém eficaz na escola atende diretamente ao monopólio oficial de saberes e práticas educacionais, privilégios de grupos hegemônicos.

Nessa direção, educadores e educadores encontram dificuldades para lidar com esta realidade que invade e desestabiliza o espaço escolar, seus símbolos e suas representações. Estas dificuldades incorrem em diferentes abordagens quanto ao tratamento dado à diversidade que caminha entre concepções que a naturalizam e essencializam, perpassando também as que vinculam a diversidade às relações de poder.

O termo multi/intercultural nos confere um aporte teórico que não está fechado em si mesmo, ao contrário. A construção do termo expressa a contribuição de estudos concernentes ao multiculturalismo crítico (Mclaren, 1997; Silva, 2000, Canen e Moreira, 1999; Canen, 2001; Semprini, 1999) e à perspectiva intercultural (FLEURI, 2000). O debate em torno do multiculturalismo, assim como, da perspectiva intercultural nos leva a um arcabouço de idéias e concepções bastante plurais, por vezes, ambíguas ou dicotômicas. De acordo com Fleuri (2000, p. 5):

[...] o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias.

Por isso, [...] o multiculturalismo funciona como um revelador, trazendo à tona as contradições e os paradoxos de uma sociedade que se professa universalista, mas é, de fato, monocultural e confronta-se com o impasse da expansão e de uma diversificação reais e não pilotadas “por cima” (SEMPRINI, 1999, p. 90). Para muitos neoconservadores, o multiculturalismo é uma ameaça à força cultural dominante e homogeneizadora do enfoque moderno de sociedade, de pessoa, de concepção de mundo. Mesmo que os sistemas de ensino ou as escolas hostilizem, por alguma razão o multiculturalismo, ele estará presente nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando as ações e as interações de seus diferentes sujeitos.

McLaren (1997) faz referência a quatro posições sobre o multiculturalismo com ênfases diferentes. Fala do multiculturalismo conservador, liberal, liberal de esquerda e crítico. Dentre as posições citadas, defende a do multiculturalismo crítico no qual, além de criticar as anteriores, reflete e compreende a diversidade não como um fim em si mesma, mas como construção social, como elemento fundamental que precisa ser afirmado no interior de uma política de crítica cultural e de compromisso com a justiça social.

Para o multiculturalismo crítico importa denunciar e entender como discriminações, exclusões relativas às dinâmicas sociais, de classe, raça ou gênero simulam a construção dos conhecimentos, dos valores e das identidades nas instituições escolares. Importa, também, elucidar como estratégias discursivas que estereotipam e elaboram descrições unilaterais são transformadas em rótulos e, assim atribuídos a grupos, pessoas e lugares. Freire (1992, p. 156) advoga que,

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um 'para si', somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser.

Na perspectiva do multiculturalismo crítico as culturas cruzam-se de maneira conflitiva, não-harmônica, pois as diferenças que daí decorrem são determinadas pelos processos históricos, por relações de poder e, portanto, mobilizam processos políticos e sociais (CANDAU, 2002). O multiculturalismo move-se conceitualmente ao que Semprini (1999, p. 81-84) descreve como *epistemologia multicultural*. No teor desta epistemologia, o autor destaca quatro aspectos, são eles: *A realidade é uma construção*- esta assertiva, para a epistemologia multicultural afirma que a realidade social existe independentemente dos sujeitos ou da linguagem que a descreve. *As interpretações são subjetivas*, ou seja, a interpretação é “essencialmente um ato individual”. Portanto, os sujeitos constroem narrativas que lhes são próprias. *Os valores são relativos*- a principal consequência do caráter subjetivo da interpretação é a impossibilidade de fixar um plano de objetividade. Assim, as interpretações passam a ser relativas. *O conhecimento é um fato político* – o conhecimento nasce “do fato de impor como objetiva e neutra o que é apenas uma visão da realidade,

uma perspectivas entre outros”. A epistemologia multicultural contrapõe-se e coloca-se criticamente frente à *epistemologia monocultural*.

A posição multicultural apóia-se sobre uma mudança de paradigma, ela invoca a instabilidade, a mistura, a relatividade como fundamentos de seu pensamento. A análise monocultural aparece assim como infinitamente mais simples e tranqüilizadora. Ela garante que a verdade existe, que é possível conhecê-la, que existe uma solução para cada problema e que é a ciência que dará tal solução.

Uma educação de caráter multicultural é complexa e sensível à diversidade cultural implicando em múltiplas articulações e convivências que abrangem a construção do currículo em oposição à homogeneização. O universo cultural das alunas e dos alunos torna-se elemento-chave para a promoção de práticas educativas multiculturalmente situadas.

Dessa maneira, a construção de um projeto pedagógico que contemple a participação de todos, sendo os saberes, as concepções e os fazeres respeitados e valorizados, assegurando as diferentes formas de pensar e agir proporciona subsídios para um currículo democrático e emancipador. No contexto escolar, apenas dirigir-se a um conjunto de alunos(as) de formações étnicas, culturais ou sociais diferentes não qualifica a educação que daí emerge como sendo multicultural. Para Forquin (2000, p. 61):

Ele só se torna multicultural, quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos e dos modos de organização do ensino, levar em conta diversidade das pertenças e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito, que está subentendido historicamente nas políticas escolares assimilacionistas, discriminatórias e excludentes.

A educação multicultural deve estar “colada” aos contextos das lutas dos grupos culturalmente dominados. Esta prerrogativa representa descortinar a lógica pela qual os significados são atribuídos aos grupos, às pessoas, tanto dentro como fora da escola, com o propósito de construir espaços onde diferentes vozes culturais possam colocar-se abertamente, exprimindo àquilo que lhe é específico, entrecruzando posições e ações e superando fronteiras bem demarcadas pelas relações desiguais de poder.

Como já foi observado anteriormente, o currículo constitui-se como elemento potencial para que se introduza uma perspectiva multicultural nas instituições escolares, mas é preciso entender que os sujeitos reais dão significados diferenciados às suas experiências educacionais à luz das suas vivências pessoais, muitas vezes, contrastantes com a cultura convencionalmente reproduzida nos espaços-tempos da escola. Desse ponto de vista, a educação multicultural abarca a complexidade das experiências humanas que são delineadas e circunscritas a um cultura, a um universo histórico e social. A multiculturalidade no ensino comporta objetivos diversos que carregam uma estrutura ideológica, sendo, às vezes explícitas ou ambíguas. Portanto, como afirma Sacristán (1995, p. 91):

A educação multicultural pode ser instrumentalizada a partir de uma cultura dominante para assimilar uma cultura minoritária em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema social e educacional; emprega-se como instrumento para reduzir preconceitos de uma sociedade para com as minorias étnicas; pode-se formulá-las como programas diferenciados para que diversos setores culturais de uma sociedade encontrem ambientes educativos apropriados a cada um; pode-se entendê-la como uma visão não-etnocêntrica da cultura que acolha o pluralismo cultural sob qualquer faceta.

Então, constata-se que a perspectiva adotada pela instituição escolar será definida em função de um projeto comum detentor de uma filosofia educacional, portanto, de uma decisão política e social. Na formulação do projeto postulam-se bases ideológicas de fomento às práticas, ações e idéias e que se traduz numa posição política: como abordar a multiculturalidade. Em se tratando da perspectiva intercultural, Fleuri (2000, p. 5) expõe que,

[...] emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo.

Dessa maneira, a perspectiva intercultural, mais do que o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, propõe a convivência democrática e dialógica entre os grupos socioculturais, sabendo que nesse processo há um complexo campo de confrontos e de enfrentamentos. E, acrescenta, “a perspectiva intercultural de educação pode, ainda, estimular os movimentos sociais a focalizar, na própria

reflexão e na própria prática, a dialética identidade/alteridade. Ou seja, estimular a consciência das diferenças e das relações entre os agentes e os pontos de vista que nele se articulam (Idem, p.7)”. Tanto o multiculturalismo como o interculturalismo mencionam a questão do contato e da interação entre culturas diferentes sob o ponto de vista dos contextos e processos históricos nos quais estão circunscritos, no entanto, conforme o que postula Fleuri (2000) há aspectos que distingue os dois enfoques quando se reportam, especialmente, à maneira como compreendem a relação entre as diferentes culturas e, em particular na prática educativa.

Desse modo, o autor aponta três aspectos importantes para que se possa compreender esta distinção. O primeiro diz respeito à *intencionalidade*. A intencionalidade atravessa a relação entre grupos culturais diferentes, portanto, isso pressupõe a construção de um projeto educativo intencional que deve garantir a promoção da relação entre pessoas de culturas diferentes. O segundo aspecto que distingue a educação multicultural da intercultural volta-se “aos diferentes modos de se entender a relação entre culturas na *prática educativa*” (p. 9).

Segundo o autor, na perspectiva multicultural as culturas diferentes são entendidas como se fossem objeto de estudo, ou seja, absorvidas como matérias a ser aprendida. Em contrapartida, na perspectiva intercultural a interação entre culturas diferentes dá-se mediante um processo complexo, permeado por modos dissonantes de ver o mundo, produzindo confrontos que podem possibilitar a modificação da maneira como uma pessoa ou grupo percebe a realidade em que está imersa. O terceiro relaciona-se a ênfase nos sujeitos da relação. Neste caso, a perspectiva intercultural valoriza os sujeitos das culturas, como seres ativamente criadores e, por conseguinte, sujeitos concretos, históricos que alimentam a cultura. Daí ser fundamental que nesta perspectiva busca-se trabalhar a favor das *relações entre as pessoas*.

Especificando a perspectiva intercultural, Candau (2000, p. 23) elenca algumas de suas características, dentre outras:

- a. Promove deliberadamente a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade;
- b. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução;

- c. Afirma ser os processos de hibridização cultural intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são “puras”;
- d. Endossa a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais;
- e. Não desvincula as questões da diferença e da igualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade.

Como expressão do que acima está registrado, a perspectiva intercultural anuncia, por isso, reinventa uma educação que reconhece o “outro”, que promove o diálogo, que “negocia e enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais, mas que é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente construídas” (idem, p. 23). Na perspectiva intercultural tem-se a consciência de que o diálogo que se estabelece com ou “outro” pressupõe desigualdades, confrontos por se imbricarem à assimetrias de poder. Pois, muitas vezes, o “outro” está relacionado de maneira subalternizada ou hierarquizada (superiores e inferiores), é visto negativamente por representar uma ameaça ao “eu” ou “nós”.

Lançando mão das perspectivas acima, sem a pretensão de esgotá-las, observa-se que, na intersecção de ambas, é possível visualizar convergências, mas também conotações diferenciadas. Estudos correntes buscam conjugar as perspectivas multicultural e intercultural deslocando-as para o campo educacional. A educação inter/multicultural, que se configura como uma maneira de analisar, explorar e ampliar o aspecto da diversidade social/étnico/cultural evidencia-se como um aporte teórico-epistemológico alternativo. Conforme Fleuri (2003, p. 17), o termo educação inter/multicultural tem sido uma constatação nos trabalhos de Stephen Stoer e Maria Luiza Cortesão, ambos portugueses, indicando “o conjunto de propostas educacionais que visam promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos”. Desse modo, a educação inter/multicultural é mais abrangente, porém não deixa de ser menos complexa. Moreira e Candau (2003, p. 161) descrevem, com as seguintes palavras que,

[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

A escola, via de regra, não consegue ainda lidar com o desafio da educação inter/multicultural porque deságua em alguns paradoxos e, mesmo porque desconhece estratégias de efetivar isso no seu cotidiano. Ocorre que a escola, ao longo de sua trajetória, consolidou-se sob fortes bases homogeneizadoras e universais, na perspectiva de um olhar sobre a educação tradicionalmente monocultural, referenciada em teorias e metodologias ocidentais hegemônicas.

A utilização de modelos importados da cultura letrada estimulou e deu suporte à evolução da educação brasileira, assim como, a estrutura e o conteúdo estavam não para atender aos interesses mais prementes de nossa sociedade, mas para reforçar os interesses e *habitus*²⁰ de grupos que se sustentam na estrutura do poder. Por mais que a escola avance no sentido de abraçar a diversidade no cotidiano e que isso faça parte estrategicamente da proposta oficial da instituição, as dificuldades de mudanças avolumam-se.

Na escola, tem-se um espaço-tempo eivado de contradições, marcado por tensões ressaltadas quando a diversidade cultural se impõe no embate do espaço-tempo instituído, que se legitima por um pensamento hegemônico. Romper a dicotomia existente entre o espaço-tempo instituído e o espaço-tempo instituinte exige pensar que a diversidade representa possibilidades para o diálogo com realidades diversas, para a tradução e criação de experiências e fazeres outros que não sejam os que a escola esta habituada, compartilhando, assim, a riqueza de uma realidade que comporta outros mundos possíveis, modos de ler, sentir, falar, compreender característicos a um determinado contexto sociocultural.

Através do recrudescimento da importância do elemento cultural para o estudo do universo escolar e de seu conteúdo curricular, é possível verificar que, de fato, a escola consolida marcas sociais e culturais entranhadas em sua estrutura, em seu funcionamento, em suas práticas internas, em sua materialidade que necessitam de um olhar atento a fim de que parâmetros de dominação, sujeição ou exclusão não sejam cristalizados e, por isso, perenizados. A cultura da escola, pela

²⁰ Termo utilizado por Bourdieu (1989), que expressas-se como uma força interiorizada que organiza e dirige ações futuras.

via da monoculturalidade, cerceia espaços, mina a abertura para manifestações diversas e absolutiza conhecimentos e saberes que, com efeito, preservam o *status quo* no qual a escola está assentada. Candau (2000, p. 52) destaca que,

[...] as nossas salas de aula, onde pretensamente se ensina e se aprende deveriam ser espaços de lidar com o conhecimento sistematizado, construir significados, reforçar, questionar e construir interesses sociais, formas de poder, de vivências que têm necessariamente uma dimensão antropológica, política e cultural.

Examinar em que padrões culturais se estabelecem a lógica de funcionamento, estrutura e organização da escola e seus reflexos nas salas de aula, como também promover ações educativas fundadas em constante reflexão e auto-reflexão e na responsabilidade social expressa um passo significativo para a formulação de ferramentas de luta contra qualquer tipo de exclusão, cooptação ou reprodução de desigualdades no âmbito escolar. As salas de aula são espaços privilegiados para que as demandas sociais e culturais que as revestem possam conferir a forma e o conteúdo do currículo escolar, muitas vezes, impermeável à diversidade.

CAPÍTULO 3

3 – A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE MANAUS: INTERFACES COM A DIVERSIDADE CULTURAL

O capítulo focaliza características de relevo da proposta pedagógica da organização do ensino fundamental em *ciclos de formação humana* da rede municipal de Manaus, propondo a partir destas características estabelecer relações entre a proposta e o tema da diversidade cultural e das diferenças que se impõem nas práticas cotidianas da escola. Nesse processo, observa-se o fundamental papel que têm os(as) educadores(as) no fortalecimento da relação teoria-prática da educação na/para a diversidade cultural.

3.1 – A Proposta Pedagógica da SEMED/Manaus

Os *ciclos de formação humana* figuram como um referencial educacional atípico. Atípico porque trata-se de um processo cujas bases de referências para a educação escolar são incongruentes ao sistema em séries, predominante na educação pública do país. Este referencial tem exercido forte impacto no cotidiano escolar, por isso, a necessidade de conhecer mais consistentemente as matrizes teórico-práticas nas quais estão firmados. O sistema de *ciclos de formação humana* efetivou-se a partir da iniciativa lançada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus, através da Resolução nº 04 de 20/05/2004, do Conselho Municipal de Educação que instituiu as diretrizes para a proposta pedagógica de ciclos de formação humana.

Os ciclos de formação estão dimensionados em 4 etapas, que correspondem ao 1º Ciclo Básico, com 3 anos de duração (1º ano- 6 anos; 2º ano- 7 anos; 3º ano- 8 anos), ao 2º Ciclo, com 2 anos de duração (1º ano- 9 anos; 2º ano- 10 anos), ao 3º e 4º Ciclos, com 2 anos de duração cada um (respectivamente 11 e 12 anos e 13 e 14 anos). Os ciclos consideram as faixas etárias (ciclos de vida) para as aprendizagens. Esta proposta constitui-se pautada na garantia do direito à educação. Nesta ótica, a proposta confere à escola modificações significativas, a começar pelo ingresso obrigatório de alunos aos 6 (seis) anos de idade.

Esta iniciativa, contida na proposta da SEMED/Manaus, é definida como uma política de governo que traz como base “tanto dados quantitativos como qualitativos”, pois entende-se, por um lado que “a idéia de incluir alunos de 6 (seis) anos no ensino fundamental tem um caráter social, pois os setores populares têm dificuldades de permanecer na escola” (MANAUS/SEMED, 2004). Por que os(as) alunos(as) das classes populares têm dificuldades de permanecer na escola? O que está por trás desta questão?. A proposta não se compromete em evidenciar que o(a) aluno(a) que entra e abandona a escola, assim o faz, dentre outros aspectos, porque não se identifica com ela, por sua inexistência material, com a falta de recursos de níveis variados e de um projeto pedagógico cooperativo e participativo.

Por outro lado, a inclusão, segundo a proposta, “tem caráter pedagógico, já que flexibiliza os tempos escolares [...] permitindo ao professor desenvolver um trabalho mais individualizado” (Idem). A medida é vista como uma política de inclusão por ampliar o tempo de escolarização, entretanto, apenas mudanças de caráter legislativo não confere efetivamente uma educação de qualidade e quiçá, não garante a permanência e a importante formação para a cidadania e o exercício da democracia. Os desdobramentos de tal medida exigem reformular todo o aparato material, humano, curricular e pedagógico que interfere na educação escolar.

Na LDBEN nº 9394/96, o ensino obrigatório dá-se dos 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos, embora a lei já assinalasse a possibilidade de ingresso aos seis anos de idade. O ingresso aos seis anos é expressão de uma tendência mundialmente localizada. No Brasil, o ensino fundamental a partir dos seis anos tornou-se obrigatório com a aprovação da Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005²¹ que altera alguns artigos da própria LDBEN atual.

²¹ Ver Lei Nº 11.114 de 16 de maio de 2005 que altera os Arts. 6º, 32, e 87 da Lei Nº 9394/96 (LDBN).

Os *ciclos de formação humana* da rede de ensino do município de Manaus caracterizam-se, contudo, pelo menos teoricamente, por colocar em prática uma “pedagogia da inclusão ou do sucesso” em detrimento da “pedagogia da repetência ou do fracasso”. Este talvez seja o ponto nevrálgico deste tipo de reelaboração curricular. Para isso, fundamenta-se em cinco princípios norteadores, são eles:

A escola construindo o seu caminho – remete ao projeto pedagógico da escola atribuindo-lhe fundamental importância desde que esse projeto seja encaminhado autonomamente, pois, dessa forma, compromete os atores envolvidos, recupera a escola como espaço público e torna viável que os interesses coletivos estejam absorvidos na construção da identidade da escola.

A escola como pólo cultural da comunidade – de acordo com a proposta dos *ciclos de formação* “[...] a escola deve estar constantemente atenta a reorganizar seus tempos e espaços, de modo a incorporar manifestações culturais que emergem da realidade na qual está inserida, articulando a produção do conhecimento cultural da comunidade”. Sobre esta questão, inequivocadamente, embora expresse um passo significativo o reconhecimento e a incorporação das manifestações culturais que envolvem a realidade da escola, é preciso ir mais além. Precisa-se indagar, problematizar de que modo, o porquê, a finalidade desta incorporação, quem são os grupos que estão sendo incorporados, como pensam, agem, relacionam-se, a quem é dado o direito de incorporar? Este processo constitui-se passo fundamental para a desconstrução de estigmas, de estereótipos, da estranheza diante das diferenças, para aprender a desvelar e valorizar a diversidade buscando configurar um ambiente de múltiplas convivências, onde se tornem evidentes as diferentes “vozes” culturais.

À educação escolar torna-se interessante que esteja orientada para a construção de sujeitos em que a cultura que os representa seja estimulada e materializada, onde o foco da aprendizagem esteja associado também às múltiplas linguagens e expressões, às diferenças culturais, aos conteúdos cognitivos e simbólicos trazidos pela comunidade, ou seja, às experiências que os(as) estudantes exprimem quando dá-se o encontro com o conhecimento legitimado pela instituição.

Para a compreensão do currículo faltam-lhe elementos que possam subsidiar um posicionamento teórico-metodológico. Na proposta não há clareza epistêmico-pedagógica da concepção de diversidade cultural, o que compromete a composição de idéias e pensamentos, sustentáculos da prática educativa. A proposta

pedagógica dos *ciclos de formação humana* se configura como uma proposta curricular, conseqüentemente, o currículo diz respeito à formação da pessoa.

Um estudo apurado e denso da realidade política, social, cultural e econômica da comunidade a qual a proposta se dirige, das concepções de currículo, da filosofia e das teorias de ensino é situação *sine qua non* para a unidade e consolidação da proposta. Mais que isso, responder questões de fundo operacional acerca da educação na/para a diversidade pode representar um viés significativo, ou seja, problematizar perguntas do tipo: que currículo atende às demandas da diversidade cultural? Como a prática docente para a diversidade pode se concretizar? Como a escola poderá incorporar a cultura local?

A formação humana global e integral – depreende-se a partir desse ponto que a formação humana e social do sujeito figura como fonte para o estabelecimento de uma educação interdisciplinar. A formação interdisciplinar restitui a visão de totalidade. Nesse sentido, a escola deve considerar a pluridimensionalidade do conhecimento, que não é absoluto, nem está pronto. A compreensão de formação do sujeito dá-se numa direção mais global, portanto, a concepção de “homem como ser social” implica na compreensão do homem contextualizado no seu tempo e espaço de existência humana, como um ser inexoravelmente de relação. Assim a proposta dos ciclos de formação descreve:

A escola que se propõe a ser inovadora e democrática, buscando superar a excludência, não pode deixar de considerar a pluralidade de dimensões que permeia a formação humana. Atenta, portanto, para a não fragmentação dos conhecimentos, oportunizando ao educando uma visão ampla, significativa e com unidade desses conhecimentos (Proposta pedagógica da Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana- SEMED/Manaus, 2004, s.d. s.e.).

Escola visão presente – perspectiva futura – a escola organizada em *ciclos de formação humana* está situada na esfera dos ciclos e tempos da vida, como produtora crítica de sentidos, onde a formação dos indivíduos e cidadãos dá-se em seu contexto local, mas também inserida numa leitura global e instrumentalizada para a construção do futuro. A aprendizagem está conectada à realidade histórico-social e cultural, sendo a educação um processo interativo, que estabelece relação com o mundo e com o presente vivido.

[...] faz-se necessário à escola mudar sua política educativa preparando o aluno para uma vivência de direitos presentes, situando-os não somente como cidadão do futuro, mas principalmente, como um cidadão em formação que precisa ampliar suas potencialidades e espaços de participação social em todas as fases de seu desenvolvimento (idem).

A escola construtora de sucesso – Segundo o que define a proposta da SEMED/Manaus, a construção do sucesso requer alguns elementos básicos:

- a. Todos que têm a responsabilidade de educar precisam acreditar que os alunos são capazes de aprender;
- b. O aluno motivado e satisfeito aprende melhor, em razão do que é preciso que se dê atenção especial à sua auto-estima;
- c. É fundamental que o professor parta de onde se encontra o aluno e com ele avance até onde se fizer necessário;
- d. Respeitar as diferenças de ritmo e de nível de desenvolvimento é um procedimento facilitador de aprendizagens.

Um dos modos de tornar a educação escolar significativa propõe que todos os envolvidos diretamente com o processo ensino-aprendizagem conheçam os mecanismos de aprendizagem que as crianças e os adolescentes desenvolvem, como vão construindo sua visão de mundo e seu conhecimento, seu modo de agir, sentir, pensar.

A educação, nessa ótica, exige um ambiente mobilizador de aprendizagens, onde professores e alunos respeitem-se reciprocamente, onde há a permanência de intercâmbios de vivências, experiências e histórias de vida. O educador concebe o aluno como ser ativo, que vai se constituindo como sujeito à medida que interage com o meio circundante, cujas condições para a aprendizagem oportunizam favoráveis situações de ensino, pesquisa e investigação. Desse modo, os(as) alunos(as) alargam os horizontes de seus repertórios de significados, reformulando àquilo que aprendem, não somente agregando informações.

O processo de aprendizagem dos conhecimentos além de constituir-se como individual, é também, sobretudo, social. A responsabilidade do(a) professor(a) ao conduzir a aprendizagem dos(as) aluno(as), fortalecer as capacidades que eles(as) têm para aprender e ao respeitar os ritmos de aprendizagem e as diferenças estimula a promoção da auto-estima do(a) aluno(a). Quanto mais significativas e interessantes se tornarem as experiências de aprendizagem e as relações como o cotidiano e com a organização do conhecimento, maior será a confiança que os(as)

alunos(as) desenvolverão para pensar e executar tarefas e exercer sua autonomia para continuar aprendendo.

A organização do ensino em *ciclos de formação humana* apresenta como um dos seus objetivos: combater o abandono e a exclusão escolar. A expressão exclusão escolar tem grande peso já que, em contrapartida, os *ciclos de formação humana* propõem-se em assumir uma pedagogia da inclusão. A denúncia da exclusão deve voltar-se não apenas para conter a evasão ou o fracasso escolar, mas centrar-se na redefinição de políticas educacionais que possam sustentar uma escola ancorada num ideário pedagógico permanentemente engajado na análise crítica da função social da escola.

Com a pedagogia da inclusão, há uma opção política que adverte os fatalismos pedagógicos, que se interessa em equacionar teórica e politicamente matrizes dominantes da exclusão escolar. Com isso, exige-se que o currículo se reverta em densa reflexão teórica sobre a realidade, buscando materializar práticas pedagógicas em consonância com o desenvolvimento sociocultural dos(as) alunos(as), o que se traduz num processo educacional atento à diversidade cultural que se revela no cotidiano da escola. Segundo Barretto e Souza (2004, p. 12):

A concepção de ciclos de formação compreende a escola como espaço coletivo de valorização, produção e disseminação da cultura. Um pólo em que os conhecimentos sistematizados, as culturas locais, as vozes tradicionalmente silenciadas no currículo e os demais saberes, mutuamente se fertilizam e contribuem para produzir identidades capazes de convívio respeitoso e solidário com as diferentes formas de manifestação do outro.

Assim a proposta esclarece “o homem pode ser visto como um ser que interage nas suas diversas experiências culturais e étnicas, as quais influenciam seu desenvolvimento histórico-social” (MANAUS/SEMED, 2004). Registra-se a partir desse axioma uma preocupação que difunde a idéia da diversidade como algo inerente à educação.

Entretanto, assumir a diversidade vai além: a assunção desta idéia pode significar a garantia do exercício do direito à educação se aliado à outras questões de fundo para a viabilização deste exercício, já que é preciso considerar todos os determinantes, sejam eles sociais, políticos ou culturais da reformulação político-pedagógica realizada com a proposta. Esta idéia precisa incorrer para a construção de políticas públicas específicas para o trato dado á diversidade, no sentido,

inclusive, de modificar as relações de poder e redefinir as opções e visões de democracia.

A escola organizada em *ciclos de formação humana* da SEMED/Manaus propõe uma visão de formação para o conhecimento sob a ótica da apreensão ativa e articulada, para isso:

A escola precisa ser capaz de desenvolver, nos alunos, capacidades intelectuais, afetivas, e sociais que lhes permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados, ou seja, ao invés de mera transmissão de conteúdos, esta escola tem como função social ensinar o aluno a pensar, ensinar as formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que eles possam praticá-la autonomamente ao longo de sua vida, independente de sua permanência na escola. A partir dessa compreensão, vislumbra-se uma concepção de homem como ser social que pensa, raciocina, deduz e abstrai e também, como alguém que sente, emociona-se, deseja, imagina e sensibiliza-se (Proposta pedagógica da Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana- SEMED/Manaus, 2004, s.d. s.e.).

Tem-se aí um discurso afinado com as teorias educacionais contemporâneas que refutam o trabalho com o conhecimento na escola de modo passivo e antidialógico, como o denunciado por Paulo Freire, ou seja, no que ele denomina de educação bancária, onde o(a) professor(a) tem papel de transmissor do conhecimento e o(a) aluno(a) de receptor. Para Freire (1986, p. 68) “equivocada também está a concepção segundo a qual o que-fazer educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber.

A educação, pelo contrário, em lugar de ser esta transferência do saber -que o torna quase morto-, é situação gnosiológica em seu sentido mais amplo”. Portanto a aprendizagem e os conhecimentos que dela decorrem são processos para toda vida do sujeito, desenvolvidos numa relação de diálogo (da escuta e da fala abertas), de reciprocidade.

O processo ensino-aprendizagem, na perspectiva dos *ciclos de formação humana* passa, então, pelo reconhecimento e o trabalho voltado às diferenças relacionadas, principalmente, aos ritmos de aprendizagem das crianças e adolescentes. Todavia, as diferenças relacionadas à etnias, classes, religião e gêneros sucumbem à falta de um construto teórico crítico que compreenda a diversidade como uma totalidade, inclusive, assinalando o seu enfrentamento no cotidiano escolar tanto metodológica como pedagogicamente.

Conforme a Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus em vigor, os *ciclos de formação humana* agrupam os alunos(as) por idade, respeitando simetricamente os ritmos de desenvolvimento físico, afetivo e social das crianças e adolescentes. Estão sistematizados em quatro ciclos: O Ciclo Básico que inclui crianças de seis(6), sete(7) e oito(8) anos de idade, caracterizado pela infância; O 2º Ciclo, que englobam as de nove (9) e dez (10) anos de idade, atendidas também no primeiro segmento do ensino fundamental, caracterizado pela pré-adolescência; O 3º Ciclo com idades de onze (11) e doze (12) anos e o 4º Ciclo de treze (13) e quatorze (14) anos, caracterizados pela adolescência. Ou seja, como os Ciclos de Formação Humana valorizam as fases de desenvolvimento,

[...] é necessário que ele (educador) compreenda as etapas de desenvolvimento pelas quais passam as crianças, conheçam os aspectos cognitivo, físico, social e psicomotor, bem como o objeto de conhecimento que pretende ser construído pela criança. Para isso ele planejará situações de aprendizagens que favorecerão a interação: sujeito-sujeito e sujeito-objeto de conhecimento (Proposta pedagógica da Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana- SEMED/Manaus, 2004, s.e.).

Compreendendo as fases de desenvolvimento das crianças, sobre as coisas que formam seu ambiente cotidiano, sua bagagem cultural, é possível tornar o ensino mais significativo, isto é o que a proposta dos *ciclos de formação humana* alimenta.

Isto quer dizer que no processo ensino-aprendizagem, o sujeito incorpora aquilo que for significativo para ele, o que lhe interessa, o que faz parte do seu meio, pois ele possui um vasto repertório cultural que deve ser utilizado na escola. Os ciclos de formação humana introduzem um processo de inovação curricular que redefinem e ressignificam o tempo escolar demandando a aprendizagem de todos(as) os(as) educandos(as).

A proposta dos *ciclos de formação humana* em Manaus atribui grande valor à inserção das crianças em grupos com idade cronológica semelhante, buscando a reconversão da dinâmica da repetência ou reprovação.

Contudo, diferente de outras propostas correntes no país, não apresenta estratégias para que haja espaços e recursos complementares, no sentido de enfrentar as dificuldades de escolarização, de aprendizagem ou até mesmo de exclusão, como no caso dos ciclos de formação das escolas municipais de Porto

Alegre, que através da Escola Cidadã, propõem as salas de integração, plano didático de apoio, professores(as) itinerantes e laboratórios de aprendizagem (KRUG, 2002).

O agrupamento dos(as) alunos(as) justifica-se com o aporte das teorias do desenvolvimento, onde podemos verificar em Vigotsky, Piaget, Wallon, Howard Gardner, Freinet, Emília Ferreiro, Rosseau, Pestalozzi, Perrenoud entre outros. Observa-se:

[...] a proposta fundamenta-se nas teorias sociointeracionistas e de inteligências múltiplas, para promover a integração entre aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais da criança, oferecendo um atendimento personalizado, estimulando desenvolvimento pleno de suas potencialidades, permitindo que a criança construa significações e formule cada vez mais complexas ações de agir e pensar. (Proposta pedagógica da Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana-SEMED/Manaus, s.d.s.e).

Entretanto, na opinião de Barretto e Souza (2004, p.14a) “essas teorias se reportam a aspectos interiores do desenvolvimento dos sujeitos que não são passíveis de recortes como os necessários para a definição de ciclos de dois, três ou mais anos”. Embora a proposta da SEMED/Manaus se debruce sobre estas etapas da formação do sujeito, no município, as escolas da rede, até o presente, incorporaram os ciclos somente no primeiro segmento do ensino fundamental. Isto mostra a necessidade do sistema em planejar melhor sua estrutura de fomento às escolas, inclusive, no que concerne à informação, participação e formação dos(as) educadores(as), já que estes(as) são os principais mediadores no processo de ensino.

Dando um passo à frente, é importante registrar que a proposta da SEMED/Manaus reúne traços das teorias desenvolvidas pelos autores citados acima, mas não trabalha textualmente os conceitos-chave que estas teorias nutrem, portanto, verificando-se a necessidade de um *corpus* conceitual menos difuso e vago. Conforme adensa Mainardes (2007, p. 116):

Atualmente a política de ciclos tem gerado intenso debate. De modo geral, pesquisadores e intelectuais mostram-se favoráveis a ela, sem deixar de criticar e indicar os problemas que têm sido identificados na implementação de tais políticas, tais como: a ausência de condições adequadas (em alguns casos), de espaços de participação dos profissionais da educação, bem como a ausência de espaços de discussão a respeito dos programas; de preparação dos professores para atuarem nos programas de organização da escola em ciclos. Além disso, deve-se mencionar a ausência, em algumas das políticas de ciclos, de um projeto educacional mais amplo e consistente, que inclua alterações substanciais no currículo, pedagogia, avaliação, organização da escola e, ainda, alterações nas relações de poder entre a administração central do sistema e os professores e entre as escolas e a comunidade local.

A questão das mudanças levantadas com a implementação dos *ciclos de formação humana* não é tão simples, pois não se operacionalizam efetivamente mudanças na escola por meio de leis e decretos, mas por atuações sistemáticas, coerentes, consistentes e compartilhadas por um coletivo cultural, política e socialmente comprometido. Nestes termos, o documento legal torna-se apenas um simulacro formal quando não há condições para o seu pleno desenvolvimento, correndo o risco de não ‘decolar’.

3.2 – Os(as) Professores(as) frente à Diversidade e às Diferenças

Ninguém educada ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1981).

A escola está a serviço da formação de crianças e adolescentes, portanto, suas atribuições voltam-se à responsabilidade social de provocar, permanentemente, a leitura crítica da realidade diversa e plural, percebendo o movimento dialético que se dá nas relações e interações entre os seus mais diferentes sujeitos, partícipes e inseridos num espaço-tempo que reclama uma educação atenta à qualidade, à rigorosidade (FREIRE, 1996). A escola contemporânea acaba tendo que lidar com temáticas sociais cada vez mais complexas e, nessa perspectiva, os(as) educadores (as) são colocados frente a situações educativo-pedagógicas que exigem o esforço da reflexão crítica, portanto, de uma formação permanente e não mais convencional, como a que compartimenta os conhecimentos e, a grosso modo, permitem uma visão parcelada das questões sociais.

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, *high tech* e racialmente mais diverso que em qualquer época na história (GIROUX, 1995 p. 88).

Uma escola que se direcione ao atendimento das necessidades cotidianas de ensino e aprendizagem, às diversidades de semântica, de sintaxe, de linguagem, de corporeidade, de expressividade cultural e social, e sustentada pelo olhar que coloca a educação escolar como possibilidade, não como algo implacável.

Por intermédio do conhecimento das referências culturais dos indivíduos, as intervenções de caráter educativo se tornarão diferenciadas e contribuirão para qualificar o processo ensino-aprendizagem possibilitando a ampliação do conhecimento formal das crianças e adolescentes. Concatena-se com a idéia de Santomé (1995, p. 166) ao formular que “o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que tem sempre um significado cultural e político”.

A participação intelectual e política dos educadores na análise, reflexão e (re)significação das práticas pedagógicas voltadas à diversidade e ao reconhecimento das diferenças, das suas formas de produção e da sua problematização pode favorecer a assunção das realidades e experiências plurais que penetram a dinâmica da escola e da sala de aula.

No conjunto de complexas implicações que a diversidade carrega é imprescindível que o currículo escolar seja flexibilizado para que os conteúdos, as estratégias, os saberes e as experiências socioculturais sejam legitimados e as representações e narrativas democratizadas. Nesta perspectiva, o currículo perde seu caráter, por tradição, monolítico, uma vez que dentro ou fora do espaço-tempo escolar “é preciso encher o mundo de histórias que falam sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo. É preciso colocar estas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos” (COSTA, 2005, p. 65).

Desestabilizar discursos e práticas engessadas no convencionalismo, na hierarquização existentes na escola tem sido um importante subsídio para tornar exeqüível a educação para/na diversidade. Isto requer que se tome como base o entendimento de que a diversidade não é puramente um elemento passivo da cultura. Um redimensionamento da cultura da escola buscará, via de regra, superar a cultura do autoritarismo, da burocracia, da uniformização e seletividade, da disfarçada hostilidade em face às diferenças e, assim, considerar outros sentidos e interpretações, que não sejam os que estereotipam e excluem, atribuídos aos diversos sujeitos e grupos no interior da instituição escolar. Para Semprini (1999, p. 11):

A diferença não é simplesmente, ou unicamente, um conceito filosófico, uma forma semântica. A diferença é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e encontra-se inserida no processo histórico.

Nesses termos, a escola que supõe a igualdade no que diz respeito ao direito de todos e todas à educação deverá pensar a diferença sem abrir mão da igualdade uma vez que ambas estão em relação permanente. Na direção que Santos (2001, p. 10) aponta que “[...] As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

A igualdade pressupõe a luta constante contra as diversas formas de desigualdades que negam o reconhecimento dos direitos que todos(as) têm como cidadãos e cidadãs. Os cidadãos e as cidadãs se diferenciam em muitos elementos importantes na construção da igualdade. Mas, conforme Candau (2002, p. 71):

O que se quer é uma igualdade que se constitua num diálogo entre os diferentes, capaz de explorar a riqueza que vem da pluralidade de tradições e culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades.

Na educação, a consciência das diferenças permite perceber que grupos sociais, culturais e pessoas são singulares, têm histórias de vida, visões de mundo distintos e por isso confrontam-se nas realidades existentes. Em face ao “outro” no cotidiano da escola, pode-se assumir uma visão dicotômica: num pólo, o aluno bom,

educado, disciplinado, obediente, atencioso e, enquanto que no outro, o aluno mau, indisciplinado, rebelde, preguiçoso, agressivo etc.

Essa perspectiva, por vezes, não escapa à ação educativa. Contudo, o esforço para romper com tal ação exige o exercício contínuo do papel político e social que cumprem educadoras e educadores como agentes culturais, capazes de situarem-se criticamente frente à diversidade e às diferenças que envolvem o desenvolvimento de seu trabalho. Para Maclaren (2000, p. 2), quando o(a) educador(a) se identifica como agente cultural (revolucionário) é possível afirmar que,

é mais do que um ato de compreender quem somos,; é um ato de reivindicação de nós mesmos a partir de nossas identificações culturais sobrepostas e de nossas práticas sociais, de forma que possamos vinculá-las à materialidade da vida social e às relações de poder que as estruturam e as sustentam.

A ação dos(as) educadores revolucionários põe em xeque a articulação da igualdade e da diferença na reconstrução da dinâmica educacional, podendo até mesmo, juntamente com outros setores da sociedade provocar mudanças no contexto de políticas educacionais que possam favorecer o fomento de projetos autonomamente orientados para a construção de relações dialógicas e humanizadoras em âmbito escolar.

As diferenças não podem ser vistas como estigmas, marcas infamantes, mas como mola propulsora à ação educativa, ou seja, como uma maneira estimuladora à emancipação humana. A humanização está comprometida com a renovação, com a transformação, com a sobrevivência e o enriquecimento da condição humana (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GOMES, 1998, p. 21).

Sendo assim, as diferenças necessitam ser representadas, questionando-se também como se comportam os sistemas de representação, uma vez que “a representação é um sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2005).

Os professores precisam encontrar meios de criar espaços para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante; ao mesmo tempo, devem desenvolver formas de pedagogia ancoradas em uma sólida ética que denuncie o racismo, o sexismo, e a exploração de classes como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam a vida pública. [...] uma pedagogia crítica examina cuidadosamente e por meio do diálogo as vias pelas quais as injustiças sociais contaminam os discursos e as experiências que compõem a vida cotidiana e as subjetividades dos alunos que neles investem (GIROUX; SIMON, 1995, p. 106).

Os(as) professores(as), sobretudo, precisam promover articulações entre as diversidades existentes, preparando os(as) alunos(as) e favorecendo o trabalho coletivo e integrado. Isso significa minimizar preconceitos e incentivar atitudes positivas concernentes às diferenças, elucidar as relações de poder envolvidas na construção das diferenças e conduzir modos alternativos de promoção de discursos curriculares onde tanto as representações de vozes culturais distintas quanto o diálogo entre as diferenças sejam parte intrínseca dos processos educativos e, em especial, do currículo (CANEN; MOREIRA, 1999).

Ao relacionar o currículo oficial com o currículo real (praticado) no cotidiano da escola, pode-se perceber que a presença e a valorização das diferenças culturais e sociais colocadas por decreto não garante o respeito efetivo às diferenças, podendo até mesmo esconder-se em práticas que materializam o não atendimento das necessidades pedagógicas, coletivas ou individuais, quando há a legitimação de discursos que se perpetuam numa monolinguagem que nega sentido à existência das diferenças, principalmente, em função de uma visão que equipara a diferença à desigualdade, aprofundando a inferioridade que é atribuída ao 'outro'.

O olhar crítico sobre os contextos sociais e culturais que envolvem os alunos e as alunas possibilitará aos professores e professoras um trabalho potencializador de ações que transcendam as fronteiras teórico-metodológicas da cultura tradicional da escola. Na perspectiva da educação inter/multicultural, as diferenças culturais não estão afastadas das relações de poder, ao contrário, elas influenciam-se mutuamente. E, por sua vez, as diferenças dizem respeito à ideais democráticos e humanizadores que desmascaram práticas de exclusão.

Assim sendo, a educação para/na diversidade constitui-se, a princípio, uma questão de direitos humanos, uma vez que está atrelada à defesa da não-segregação e representa um sistema de valores e crenças que determinam as ações. A partir desse ponto de vista, a educação para/na diversidade parte das

prerrogativas de uma efetiva inclusão no interior da escola, na qual responde por um processo educativo que se converte no combate às práticas didático-pedagógicas discriminatórias e se compromete na luta pelos direitos de todos, oportunizando, a todas as crianças e adolescentes a participação nas atividades escolares, de modo que todos(as) possam crescer, desenvolver-se, ser valorizados individualmente como aprendizes e ensinantes.

Sabe-se que as dificuldades são vastas, uma vez que ainda é bastante forte o mito da democracia racial, étnica, de classes ou de gênero, principalmente, a crença de que trabalha-se com a valorização da diversidade cultural. Agora, as ambigüidades e os paradoxos estão, muitas vezes, camuflados nos discursos, por isso, é preciso ter cautela.

Há muito que se pensar, reformular e, em sua primazia, transformar isso tudo em ações concretas significativas através dos(as) educadores(as), dos(as) aluno/as, pais e mães, enfim, da comunidade. É no processo de conscientização crítica, que implica em ações transformadoras, que os sujeitos modificam a história transformando-a em possibilidade, pensando e agindo de maneira autônoma em relação às situações-limites, construindo o *inédito-viável*, que no olhar freireano:

Esse “inédito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora [...] é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE; ANA MARIA, 1992, p. 206).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procurou-se refletir como se configura a organização do ensino em ciclo, à luz de suas preconizações em torno da questão da diversidade cultural entendida como um processo tenso, complexo e envolto numa atmosfera de lutas e relações de poder. Buscou-se fundamentar o trabalho na perspectiva da pedagogia crítica que analisa e questiona a escola sob sua dimensão potencialmente transformadora com base na libertação humana.

Acredita-se que a escola organizada em *ciclos de formação* busca romper com a estrutura rígida do ensino que mantém currículos uniformes e com a pedagogia calcada em parâmetros tradicionais para uma pedagogia crítica, dinamizadora de processos ativos de descoberta, de investigação e interação com o conhecimento, assim como supõe uma perspectiva educativa voltada às experiências socioculturais dos(as) alunos(as), à aprendizagem significativa através da construção realizada pelos indivíduos.

Com efeito, a investigação permitiu perceber que é necessário rediscutir e, por isso, ressignificar pontos fundamentais para a compreensão e materialização da política de *ciclos de formação humana* da SEMED/Manaus. Na proposta, há que se evidenciar, com lucidez, o seu propósito na mudança de foco: de um currículo monocultural para um currículo que valorize as múltiplas linguagens e culturas identificadas no movimento cotidiano das escolas. Em decorrência da implementação dos *ciclos de formação humana* será necessário desvendar os mecanismos de seleção, organização e desenvolvimento dos conteúdos e conhecimentos incorporados ao currículo em consonância com a perspectiva multi/intercultural de educação.

Via de regra, tem-se que intensificar o estudo sobre os padrões culturais engendrados, se há predomínio de uns em detrimento de outros e por quê, se a lógica tradicional da organização seriada, homogeneizadora e hierarquizadora tão arraigada está sendo superada ou não e de que maneira, com quais recursos e instrumentos. A proposta dos *ciclos de formação humana* inspira, mas não supera a reinvenção de uma escola que se afirme como *lócus* de vastas experiências culturais e formações identitárias. Uma das causas para a ocorrência do fracasso escolar está na estrutura linear, rígida e seletiva da escola que provoca ou até mesmo escamoteia a exclusão.

O conhecimento e a identificação das características culturais, lingüísticas e econômicas que envolvem os(as) educandos por si só não resulta em ações críticas e propositivas acerca da construção de estratégias de ensino e aprendizagem que possam responder às necessidades do público diferenciado que encontra-se na escola. Desenvolvendo ativamente e de maneira coletiva o seu papel educativo, assim como, incorporando habilidades de auto-transformação e a abertura para o aprendizado contínuo, a escola abre-se para a criação de procedimentos e situações nas quais a organização do trabalho poderá ser coletiva e compartilhada.

Contudo, para que isso ocorra, o grande desafio é a reestruturação das escolas e dos processos mobilizadores que conformam as consciências de todos os envolvidos com a educação escolar, ou seja, que os segmentos que compõem a comunidade escolar busquem um desempenho articulado aos interesses e necessidades prementes das escolas. Os(as) professores(as) ao assumir uma postura crítica e historicamente situada frente à visão de homem, de mundo, de sociedade, das relações cada vez mais transversalizadas pela multi/interculturalidade que a sociedade global apresenta, à aprendizagem e ao modo como os sujeitos aprendem, tendem a evitar, assim, os *daltonismos culturais*, sociais e políticos que permeiam o que-fazer educativo. São mudanças de concepções substanciais para a ação consciente e uma práxis educativa revolucionária.

McLaren (1997) postula que as propostas curriculares que incidem diretamente no trabalho docente elaboradas sem a participação dos(as) professores(as) sucumbe a partilha do poder e coloca o(a) professor(a) como executor, pragmático e tarefeiro. Os cursos de capacitação docente refletem importante contribuição para que os(as) educadores(as) identifiquem e situem as

conjugações entre teoria-prática que se fazem presentes nas propostas pedagógicas que subsidiam os processos organizacionais, didáticos e pedagógicos da instituição escolar.

A falta de capacitação constitui, por sua vez, uma queixa mais geral entre os professores que trabalham sob o regime de ciclos, uma vez que a pretendida mudança dos referenciais de organização da escola que pautava seu trabalho faz com que sintam muito inseguros em relação ao modo de atuar. Daí a insistência numa preparação prévia para enfrentarem os novos desafios. Contudo, o caráter antecipatório da capacitação docente parece não ter mais lugar na concepção de reforma educacional que vem inspirando as grandes transformações em curso nas políticas públicas da área (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 129).

Na elaboração da proposta, o(a) educador(a) deve ser consultado e provocar a consulta como um ativo participante, dispor de tempo para compreender e refletir as nuances que distingue e atinge o novo ciclo de seu trabalho, discernir a construção da proposta, uma vez que esta incidirá diretamente no seu campo de atuação profissional. Nesse sentido, destaca-se aqui a atividade coletiva engajada que deve propiciar a garantia no dia-a-dia da escola e espaços e tempos de partilha e construção coletiva do trabalho, visando a auto-organização, tomando a prática educativa como incomum, portanto, sempre sujeita à parâmetros criteriosos de análise e reflexão.

Deve-se atentar para a prescrição da proposta de *ciclos de formação humana* que inscreve-se no marco da pedagogia da inclusão. Indica-se aspectos que merecem ser contemplados na proposta da SEMED/Manaus, como a elucidação das nuances e características de um mapeamento teórico-metodológico consistente de escolarização para a reversão da exclusão, inclusive com o restabelecimento curricular onde se incrementa a perspectiva da inter/multiculturalidade na educação formal. Estas mudanças necessitam transpor o cunho reducionista de propostas pedagógicas deliberadas pelos sistemas de ensino (reformadores), muitas vezes, implantadas com a preocupação somente de uma expansão quantitativa da educação formal. Os pseudo-reformadores acabam prestando um desserviço ao produzir teorizações em propostas, muitas vezes, descoladas da realidade ou do 'chão' das escolas.

A concepção de currículo para/ na diversidade necessita ser revisitado, orientando-se para produções científicas que possibilitem dar suporte teórico-prático

coerente com o espaço e tempo histórico, político e cultural, que assegurem princípios humanizadores e catalizadores das necessidades e dos interesses daqueles(as) à quem se destina. A escolaridade em *ciclos de formação humana*, por ela mesma, não assegura a democratização da escola e nem a tão almejada qualidade da educação no que concerne, principalmente, aos diversos grupos socioculturais que espelham as diferenças no ambiente escolar. Uma clara matriz conceitual que ‘olhe’ a diversidade para além de um “dato” identificável na realidade, possibilita orientações de ordem prática correspondentes à complexa, mas não inviável, educação na/para a diversidade cultural. Uma perspectiva bastante audaciosa se coloca que, por sua vez, está ligada à compreensão de que é necessário apressar a problematização dos referenciais que norteiam as próprias concepções e, portanto, as ações que possuem os(as) educadores(as) para a construção de outras diretrizes e referenciais pedagógicos calcados na diversidade e nas diferenças.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ANDRÉ, Marli e LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, helenise Sangoi; OLIVEIRA, Walesca Fortes de; BARCELOS, Valdo Hermes. **Imaginário, representações sociais e formação de professores(as): entre saberes e fazeres pedagógicos**. Cadernos de Pesquisa, V. 29, n. 02, 2004.

ARROYO, Miguel. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. *Revista Educação e Sociedade*. Vol. XX, nº 68, dez, p. 143- 162, 1999.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, José Clovis de. Ciclos de formação: uma nova escola é necessária e possível. In: KRUG, A. R. F. (org.). **Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível**. Vol 1. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BARRETO, E. E. S; MITRULIS, E. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov, 1999.

BARRETO, E. E .S; MITRULIS, E. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país**. Revista de Estudos Avançados, São Paulo, USP, v. 15, n. 42, p.103-142, 2001.

BARRETO, Elba S. de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. **Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil**. In: Anais da Anped, 27ª Reunião Anual, MG, nov., 2004.

BARRETO, Elba S. de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. **Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão**. Educação e Pesquisa, vol. 30, nº 1, São Paulo, jan/abr, 2004.

BARRETO, Elba S. de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. **Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set/dez, 2005.

BARROSO, João. **A formação dos professores e a mudança organizacional da escola**. In: FERREIRA, Naura S. C.(org.). Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 6ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, C.R. **A Educação como Cultura**. Edição revista e ampliada. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394**, dez. 1996. Brasília.

BRASIL, MEC. **Lei Nº 11.114, de 16 de maio de 2005**.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, V. M.(org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Reinventar a escola**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. (org.) **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CERVO, A. I.; BERVIAN, P.A. **Metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. 4ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSP, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte:UFMG,1996.

ENGUITA, m. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. da. (orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

FERNADES, C. O. Promoção Automática na década de 1950 – uma revisão bibliográfica na RBEP. Brasília, **RBEP** V.81, n.197, jan. /abr.2000.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Escolas em ciclos: particularidades evidenciadas a partir do SAEB**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, jul-dez, 2004.

FETZNER, Andréa. **Ciclos: provocações políticas e pedagógicas na organização do tempo escolar**. Disponível em: <http://www.ufrj.br/revista/indice/numero4/artigos/ciclos.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Desafios à educação intercultural no Brasil: culturas diferentes podem conversar entre si?**. In: III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul- Anais. Porto Alegre: UFRGS-ANPED-CD rom, 2000. p. 1-15.

_____. O currículo: entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, vol. 21, n. 73, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
FREIRE, P; FAUDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, Henry A e MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA. T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais da educação**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F. (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio aos sistema de ensino. In: FRANCO, C. (org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 34-54.

_____. **Origem e desenvolvimento da escola em ciclos no Brasil**. Trabalho apresentado na VI Jornada do HISTEDBR. Ponta Grossa, UEPG, 07 a 09 de novembro de 2005.

_____. **Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

_____. A pesquisa sobre a política de ciclos no Brasil: panorama e desafios. In: KRUG, Rosana Fetzner (org.). **Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível.** Vol. 1. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

MANAUS, SEMED. Resolução N. 04, Conselho Municipal de Educação, 20 de maio de 2004.

MANAUS, SEMED. **Proposta Pedagógica da Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana.** Manaus, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social.** 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Rosana Batista. **Ciclo Básico: inovações e produções na reformulação de uma reforma educacional.** Projeto de Dissertação de Mestrado. Universidade estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1995.

MOREIRA, A. F. **O currículo como política cultural e formação docente.** In: Moreira, A.F. e Silva, T.T. (org.). **Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995, p. 7-20.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e culturas: construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio-ago, 2003.

_____. A crise da teoria crítica. In: COSTA, M. V. (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O método: 4 - As Idéias**. Porto Alegre, RG: Sulina, 1998, p. 23-78.

NEDBAJLUK, Lídia. **Formação por ciclos**. Educar, Curitiba, nº 28, 2006, p. 247-261.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3ª. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 22, nº74, p. 27-42, abril 2001.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PARO, V. H. **A reprovação escolar- renúncia à Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

POLI; João Paulo; COSTA, Márcia Rosa da. Os ciclos de formação no contexto da democracia política – o discurso pedagógico no cotidiano escolar. In: Moll, Jaqueline et AL. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). saberes pedagógicos e atividade docente. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T; MOREIRA, A. F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Escolarização e cultura: a dupla determinação**. In: SILVA, L.H. et al. (org.) Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, Editora Sulina, 1996.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, J.G. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Campinas: Papyrus, 1997.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

_____. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T.da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VASCONCELLOS, Celso. **O currículo organizado em ciclos de formação**. In: VASCONCELLOS, Celso. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo, SP: UMESP: ANPAE, 200

OBRAS CONSULTADAS

ALMEIDA Jr., A. F. **Repetência ou promoção automática?** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, E. R. **Uma discussão sobre a viabilidade dos ciclos de formação.** Belém, ano 4, n. 1, p. 45-53, set., 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LIMA, E. S. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar.** São Paulo: Sobradinho 107 Editora, 2000.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia.** Trad. De Luiz D. Penna. *Atualidades pedagógicas*, v. 59. Editora Companhia Nacional, São Paulo, 1971.

MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores.** In: *Anais do IX ENDIPE*. Águas de Lindóia, SP, 1998.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1996, 4 ed.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre, editora Artmed, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Trad. Jéferson Luiz Camargo.

XIMENES, Maria Augusta da Silva. **O ciclo inicial do ensino fundamental: uma experiência do sistema estadual de ensino em Manaus (2001-2003)**. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2006. (Dissertação de Mestrado).