

**Jaqueline Campos de Ornellas**

**Políticas e Práticas Curriculares no Primeiro Ciclo de Formação de uma  
escola do município do Rio de Janeiro.**

**Rio de Janeiro  
2007**

*Cláudia*



**Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO**

**Centro de Ciências Humanas**

**Escola de Educação**

**Pedagogia**

**Aluna: Jaqueline Campos de Ornellas**

**Políticas e Práticas Curriculares no Primeiro Ciclo de Formação de uma  
escola do município do Rio de Janeiro.**

**Trabalho apresentado à  
disciplina Monografia II como  
requisito de avaliação. Orientado  
pela Professora Dayse Martins Hora.**

**RIO DE JANEIRO**

**Julho/ 2007**

**Jaqueline Campos de Ornellas**

**Políticas e Práticas Curriculares no Primeiro Ciclo de Formação de uma  
escola do município do Rio de Janeiro.**

---

**Avaliado por Maria Elena Viana Sousa (professora leitora)**

---

**Avaliado por Dayse Martins Hora (professora orientadora)**

---

**Avaliado por Cláudia de Oliveira Fernandes (professora de Monografia II)**

**Rio de Janeiro**

**Julho/2007**

## **AGRADECIMENTOS:**

Agradeço primeiramente a Deus que permitiu que eu completasse mais esta jornada, me dando forças e não me deixando desistir. Aos meus pais, que sempre me apoiaram em tudo, à minha irmã que mesmo muitas vezes não colaborando com o silêncio, participou deste trabalho me levando lanchinhos nas minhas horas intermináveis de estudo.

Agradeço ao meu amado namorado que muito fez para que, hoje, me tornasse a pessoa que sou. Aos meus amigos de facul, que a nossa amizade "seja eterna enquanto dure" e aos meus amigos da FGV, que me apoiaram no momento em que mais precisei.

Enfim, agradeço a todos os professores, mas especialmente àquelas que me acompanharam de perto, Cláudia Fernandes, Dayse Hora e Maria Elena Viana.

**O muito obrigada não é o bastante para vocês!!!!**

**“A primeira tarefa do educador é ensinar a ver”.**

**Nietzsche**

## RESUMO:

Neste trabalho monográfico, a proposta foi de conhecer as políticas curriculares que são oferecidas ao ensino das crianças do Primeiro Ciclo de Formação pelo *Multieducação*<sup>1</sup> e ilustrá-las com as práticas curriculares de uma escola do município do Rio de Janeiro, demonstrando como essas políticas se dão na prática.

Para tanto, são feitos breves levantamentos acerca do que é o currículo; de como funcionam os ciclos de formação e sua contribuição no Rio de Janeiro; o que é o Multieducação e o que este propõe para o ensino do primeiro ciclo.

Seguindo essas propostas, ilustro ao final o que foi apresentado com a experiência vivida na escola municipal em questão.

---

<sup>1</sup> Multieducação: é uma proposta educacional, na qual a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro se baseia para a construção dos currículos das escolas.

## **SUMÁRIO:**

Introdução .....	8
Capítulo 1 - O que é o currículo e as teorias de currículo? .....	12
Capítulo 2 - O que são os ciclos de formação?.....	20
2.1 Revendo a história dos ciclos .....	20
2.1.1 O ciclo do Brasil .....	20
2.1.2 A questão do ciclo no Rio de Janeiro .....	24
Capítulo 3 - O Multieducação no 1º Ciclo de Formação.....	29
Capítulo 4 – Análise dos dados.....	39
Considerações finais .....	43
Referências Bibliográficas.....	45
<b>Anexos</b>	
A - Questionário aplicado às professoras	
B - Resolução 946	
C - Proposta Curricular do Multieducação	

## INTRODUÇÃO

Pretendo neste trabalho investigar as políticas curriculares do primeiro ciclo de formação de uma escola no município do Rio de Janeiro, tendo por base o Multieducação e relacioná-las às práticas curriculares desenvolvidas cotidianamente, levando em consideração as questões ideológicas e políticas atreladas a esta prática.

Partindo do princípio que a educação é um processo contínuo e direito de todos, vejo que a importância de pesquisar esse assunto está no compromisso com uma educação formal que se ocupe em garantir às crianças do primeiro ciclo uma educação que tenha por finalidade promover de forma intencional o desenvolvimento integral do indivíduo, levando em consideração as diversidades existentes na sociedade.

Para tal, é preciso descrever que a concepção de currículo inclui desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos, referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação. A aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar os diversos níveis de ensino e as ações docentes.

Giroux<sup>1</sup> citado por Maurício nos fala que:

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, efetivamente, se reproduzem e se criam significados sociais.(apud SILVA, 2004)

O projeto pedagógico das escolas municipais do Rio de Janeiro deve ser construído a partir das orientações do Multieducação, que redefine a escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental, contemplando as múltiplas faces da cidade e os diferentes contextos culturais em que vivem seus alunos, pais e professores. Sugere a abordagem das disciplinas curriculares a partir de Princípios Educativos e Núcleos Conceituais.

---

<sup>1</sup> Henry Giroux foi um dos fundadores da pedagogia crítica nos EUA.



O projeto pedagógico deve viabilizar a operacionalização dos conteúdos, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o quê, quando e como ensinar; o quê, quando e como avaliar.

A prática do professor, mesmo que de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão sobre os papéis do professor e do aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que sustentam a atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Tais práticas se constituem a partir das concepções educativas e metodologias de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, onde estão incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas.

Referente a esta questão da "neutralidade" em uma concepção de ensino, Bernstein<sup>2</sup> já nos pedia atenção especial à questão da transmissão, pois *"independentemente da forma como o conhecimento é organizado, se de uma forma mais classificada ou menos classificada, há variações na forma como ele é transmitido"* (SILVA, 2007, p.72)

Para discutir o currículo contemporâneo, o trabalho irá pautar-se nas contribuições do Multieducação, reconhecendo a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conhecimentos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. A discussão a que me propus será construída também a partir do pressuposto de que o aluno é sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que, também, o professor é sujeito de conhecimento.

---

<sup>2</sup> Basil Bernstein foi professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres. "No contexto da sociologia crítica da educação que se desenvolveu na Inglaterra a partir dos anos setenta, a obra de Basil Bernstein ocupa uma posição singular". (SILVA, 2007. p. 71)

Somente para contextualizar, falarei ainda sobre a proposta dos Ciclos para o município do Rio de Janeiro, já que meu trabalho irá fazer o recorte do Currículo e do Multieducção aplicado ao primeiro ciclo de formação<sup>3</sup>.

Buscando alcançar o objetivo proposto, meu estudo irá se basear em pesquisas bibliográficas e internet onde trabalharei com autores que abordam a relação das políticas e das práticas curriculares e do cotidiano, como Michel Apple, Nilda Alves, Maurício da Silva, Antônio Flávio Moreira e principalmente, Tomás Tadeu. Outro suporte metodológico será a pesquisa documental, buscando conhecer o Multieducção e sua interface com a proposta de organização curricular em ciclos de formação. A fim de entender um pouco da percepção do professor sobre estas políticas, utilizarei o questionário<sup>4</sup>, analisando as respostas dos professores entrevistados por mim na escola investigada.

Nesta pesquisa tenho como objetivo avaliar se o currículo proposto pela escola está de acordo com a política curricular da Secretaria Municipal de Educação, e, observar até que ponto as práticas pedagógicas adotadas pelo projeto educacional da escola podem estar servindo como ferramenta de exclusão para alguns alunos. Interessa-me, ainda, relacionar o currículo praticado pela escola, os conhecimentos valorizados e a função social da escola.

O trabalho está organizado da seguinte forma:

O primeiro capítulo nos fala do que é o currículo e suas contribuições para educação. Faço um breve histórico das concepções pedagógicas existentes e as relaciono às políticas curriculares que existiam na época em que essas concepções prevaleciam, para, a partir daí, entender as políticas contemporâneas, que norteiam as práticas escolares, já que o currículo é visto como “documento de identidade” de determinado momento histórico, vinculado às relações de poder, a organização da sociedade e a visão de mundo do grupo dominante da época.

O segundo capítulo trata do sistema de ciclos, falando da história dos ciclos até chegar ao Rio de Janeiro e o que é esta proposta.

O terceiro capítulo fala do Multieducção e sua contribuição para o ensino no primeiro ciclo de formação.

---

<sup>3</sup> O *Primeiro Ciclo de Formação* é composto pelo primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental. Essa nomenclatura se altera para período inicial, período intermediário e período final quando nos referimos apenas às fases do ciclo. No primeiro ciclo de formação, os alunos têm entre 6 e 8 anos.

<sup>4</sup> Em anexo.

Já no quarto capítulo faço a análise dos dados obtidos com o questionário aplicado aos professores, relacionando os capítulos acima descritos à experiência da escola municipal em questão.

## CAPÍTULO 1

### O QUE É O CURRÍCULO E AS TEORIAS DO CURRÍCULO?

Neste capítulo, tomarei por base, principalmente, o autor Tomás Tadeu da Silva<sup>5</sup>, que em seu livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* busca recapturar os estudos sobre currículo.

A palavra Currículo tem vários conceitos e ampla definição, mas Tomás Tadeu deu a seguinte explicação:

Na perspectiva aqui adotada, que vê as “teorias” do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, mas para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias (SILVA, 2007, p.14).

E a seguinte definição:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2007, p.150).

As teorias do currículo surgiram com o fim da guerra civil e se concentram em Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas, mas os professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou de outra com o currículo, antes mesmo que essa palavra fosse designada para ter o significado que entendemos, hoje.

As Teorias Tradicionais tomavam o *status quo* como referência desejável, elas se concentram nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. Eram teorias de aceitação, ajustes e adaptação.

Em contraste com as teorias tradicionais, as Críticas começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. Estas teorias desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas

---

<sup>5</sup> Tomaz Tadeu da Silva é reconhecido na América Latina como um dos maiores estudiosos do currículo no Brasil com vasta contribuição para a práxis educativa

desigualdades e injustiças sociais. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para elas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. Desloca a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, permitindo ver a educação de uma nova perspectiva.

Já nas Teorias Pós-Críticas se enfatizam o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, efetuando um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo.

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é de saber qual conhecimento deve ser ensinado. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela ênfase que dão aos aspectos relacionados à natureza humana, à natureza da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade. A pergunta central consiste em: Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?

O currículo aparece, provavelmente, pela primeira vez como objeto de pesquisa e estudo, nos Estados Unidos, nos anos 20. No mesmo momento do processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificaram a massificação da escolarização, houve um impulso por parte das pessoas ligadas à administração da educação para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículo. Surge daí, uma nova concepção de sociedade, baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial, que começou a ser aceita e difundida.

Neste momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões, Bobbitt<sup>6</sup> escreve o livro *The Curriculum*<sup>7</sup>, que seria considerado um marco. Neste livro, Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que uma empresa, uma fábrica. O sistema educacional deveria instituir de forma precisa quais são os seus objetivos, procedimentos e métodos para

---

<sup>6</sup> John Bobitt escreveu *The Curriculum* em 1918, que nos remete à análise e reflexão sobre os principais pressupostos que contribuíram para configurar o campo educativo ao longo do século XX.

<sup>7</sup> O termo Curriculum, no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha e Portugal muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana.

obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, tornando-se um processo industrial e administrativo.

Durante toda a primeira metade do século XX esta foi a visão que prevaleceu. A década de 60, no entanto, foi marcada por grandes movimentos e transformações. Nessa conjuntura, surgiram livros, ensaios e teorizações que questionariam o pensamento e a estrutura educacionais tradicionais. Inicia-se, então, uma crítica às teorias tradicionais do currículo.

Esse movimento aconteceu em vários locais ao mesmo tempo com a ajuda dos ensaios de Althusser<sup>8</sup>, Bourdieu e Passeron<sup>9</sup>, Baudelot e Establet.

Paulo Freire<sup>10</sup> faz considerações relevantes neste momento. Sua crítica às teorias do currículo existentes é sintetizada na idéia da “educação bancária”, expressando uma visão que concebe o conhecimento como sendo um composto de informações e fatos a serem transferidos do educador, que detém o conhecimento, para o educando que o receberia. Assim, o educador exerce um papel ativo, enquanto o educando se constitui como um receptor passivo. Ele adota uma perspectiva fenomenológica, entendendo que todo conhecimento pressupõe uma intencionalidade, não é neutro. Nesta perspectiva,

o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como natural (SILVA, 2007, p.41).

Freire propõe uma educação problematizadora, onde todos os sujeitos – entre eles, educador e educando – estão ativamente envolvidos no ato de conhecimento.

---

<sup>8</sup> Louis Althusser iria fornecer as bases para as críticas marxistas da educação que se seguiriam. Ele dizia que a ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sócias (capitalistas) existentes como boas e desejáveis.

<sup>9</sup> Para Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida.

<sup>10</sup> Paulo Freire destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.

Em sua concepção, o currículo é construído por diferentes sujeitos, expressando suas idéias e interesses sobre o mundo.

A década de 80, no Brasil, é marcada pela perspectiva desenvolvida por Saviani<sup>11</sup>, chamada de pedagogia crítico-social dos conteúdos, que diferente de Paulo Freire, faz uma separação entre educação e política. Para Saviani, a tarefa de uma pedagogia crítica incide em comunicar os conhecimentos universais que são avaliados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriam.

Nesta década também, Michel Apple<sup>12</sup> traz à tona a crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo, ressaltando o papel ideológico do mesmo. Ele diz que a "dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho" (apud SILVA, 2007, p. 45).

Silva complementa dizendo que:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código (...). Em contraste para, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível (SILVA, 2007, p.35).

Dessa forma, as crianças das classes dominantes permanecem tendo sucesso na escola, o que lhes permitem seguir até outros níveis educacionais. Enquanto as crianças das classes dominada, desistem, vêm o fracasso e permanecem sem alternativas de verem sua cultura reconhecida e fortalecida. Assim, forma-se um ciclo de reprodução cultural, onde as classes sociais se mantêm onde estão garantindo o processo de reprodução social.

Para Michel Apple, mais do que o domínio econômico, é o convencimento de determinado grupo sobre um outro que possibilita transformar uma idéia em senso comum. De acordo com o autor, há que se conquistar uma hegemonia cultural a fim

---

<sup>11</sup> Demerval Saviani é um brasileiro que pesquisa as questões de educação e democracia.

<sup>12</sup> Michael Apple é um teórico da educação crítica. É reconhecido por seus numerosos livros que centram a questão do poder, da política cultural, teoria e pesquisa do currículo, ensino crítico e desenvolvimento de escolas democráticas.

de garantir uma preeminência de um grupo sobre o outro. Sua preocupação é com as formas pelas quais determinados conhecimentos são considerados verdadeiros, em prejuízo de outros, vistos como ilegítimos. Para poder questionar e transformar o currículo tradicional é preciso entender que ele é construído no bojo de uma luta de imposição e resistência, de domínio e oposição e que é preciso “mexer” com poder e interesses.

A questão do poder é que vai separar as teorias tradicionais das críticas e das pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas teorias neutras, científicas, desinteressadas. Já as teorias críticas e as pós-críticas, em oposição, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, atrelada em relações de poder.

No Brasil, a teoria pós-crítica tem se destacado ao dar ênfase ao conceito multiculturalista, as questões étnicas e raciais, aos movimentos pós-modernistas e pós-estruturalistas, entre outras. Mas ao mesmo tempo em que estão sendo tratadas questões de diversidade, os meios de comunicação em massa, vêm reforçando idéias contrárias e que já não merecem destaque, pois foi conseguido através de “lutas” diminuir a influência dominante.

A perspectiva Multicultural, com uma visão humanista, foca o respeito, a igualdade, a tolerância e a convivência harmônica entre as culturas, não questionando as relações de poder existentes. Ela enfatiza a essência do ser humano, recorrendo a um elemento transcendente. Essa visão é também conhecida como liberal e é questionada por propostas que se caracterizam por serem mais críticas.

Além das questões multiculturais, vemos, hoje, várias discussões curriculares acerca de questões relativas à raça e a etnia. Os primeiros estudos traziam discussões que envolviam o acesso e o fracasso escolar, não chegando a problematizar o tipo de conhecimento difundido entre crianças e jovens pertencentes a grupos minoritários. Só mais tarde o próprio currículo tornou-se o foco das discussões.

O currículo que é trabalhado, ainda hoje, nas escolas, privilegia as identidades dominantes, deixando à condição folclórica as identidades dominadas. As questões de raça e etnia devem ser mais do que um tema transversal, devam fazer parte do centro das discussões, pois senão, permanecemos com uma visão



simplista de racismo, deixando de encarar essas questões como um processo de construção coletiva, que se dá em determinado contexto histórico.

Outro ponto que ainda precisa ser discutido ao se elaborar um currículo é a questão dos gêneros, pois a desigualdade no controle dos bens materiais e simbólicos divide o mundo masculino e feminino, prevalecendo o domínio do homem.

Vemos o livro didático, muitas vezes, reforçando estes estereótipos e reproduzindo de forma descontrolada padrões de cultura. Para a perspectiva pós-crítica as conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder ainda precisam ganhar maior destaque na discussão sobre currículo.

O que conhecemos sobre educação e currículo são idéias que estão atreladas à modernidade, que busca formar um sujeito racional, livre, autônomo, centrado, unitário e identitário. Nesse sentido, o currículo é unidimensional, seqüencial e estático. Mas no movimento pós-modernista, o sujeito é múltiplo, fragmentado, contraditório, o que implica num currículo que rejeita afirmações categóricas, verdades absolutas. Assim, não é só currículo que é colocado sob suspeita, mas a própria pedagogia crítica. Nessa perspectiva, o sujeito é resultado de um processo cultural e social. Sendo assim, um currículo pós-estruturalista questionaria a noção de verdade, assim como significados transcendentais de religião, pátria, política, ciência e etc, indagando onde, quando e por quem foram estabelecidas.

Assim sendo,

O currículo é entendido como uma arena de luta em torno da significação e da identidade, ou seja, um campo sujeito a disputas e a interpretação, nos quais distintos grupos buscam conquistar sua superioridade. (...) Os diferentes saberes expressam significados sociais e culturalmente estabelecidos, procurando influenciar e transformar as pessoas, estando assim, envolvidos numa intrincada luta de poder (Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Niterói, 2007, p.52).

Após toda essa introdução, é possível perceber que nos dias de hoje, não se pode acreditar que a educação dê conta de todos os conhecimentos acumulados ao longo dos anos. É preciso que, constantemente, os professores se interroguem sobre a natureza dos conteúdos a serem incorporados aos currículos, sobre o contexto social e histórico em que ocorre a educação e sobre o tipo de

conhecimento que está em sintonia com o tempo em que vivemos e com os alunos que se tem.

Todo o currículo é proposto com a finalidade de servir para o desenvolvimento e socialização do grupo de estudantes aos quais se destina. A escolha de suas finalidades é que proporciona a razão fundamental para um determinado planejamento e desenvolvimento de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação que contribuam para sua coerência. (HORN, 2006).

As propostas curriculares desenvolvidas de maneira descontextualizada da realidade de determinada comunidade escolar, devem atentar para não estarem promovendo uma massificação cultural, a não aprendizagem e a exclusão social.

A escola tem sido ao longo dos anos, um espaço onde são repassadas ideologias da cultura hegemônica, onde os conhecimentos dos que estão no poder prevalecem, excluindo a cultura e os "saberes" daqueles que são julgados ser apenas cumpridores de um sistema educacional excludente.

O currículo é assim, como nos diz Tomás Tadeu, "documento de identidade", servindo de reflexo ao momento histórico em que se vive e diretamente vinculado às relações de poder, a organização e estruturação da sociedade, e a visão de mundo do grupo social dominante.

Michel Appel, ao participar de um Seminário Internacional Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo, realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em setembro de 1995 diz que "enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em mundo divorciado da realidade" (APPLE apud LIMA). Sendo assim, os currículos que seguem uma posição política conservadora e inflexível acabam por perpetuar situações de não aprendizagem e exclusão, formando pessoas não críticas e não participativas. Assim, é possível visualizar que o currículo não é neutro, "é sempre resultado de uma seleção feita (por indivíduos que desejam manter o seu status quo) sobre o conhecimento de um todo" (ARAÚJO, 2006).

O sistema educacional propõe uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos

alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p.33)

Este trecho revela as bases de como o sistema educacional deve ser estruturado, ressaltando a importância de se adequar o currículo às diferentes realidades brasileiras e suas necessidades.

O currículo escolar está longe de ser um instrumento imparcial, já que pode ser utilizado como articulador de mudanças no cotidiano escolar, mas também, como elemento repressor, perpetuando uma determinada prática pedagógica.

Da perspectiva pós-estruturalista, pode-se dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder, pois selecionar e privilegiar determinado tipo de saber é uma relação de poder.

Silva(2007) nos diz que:

Os conteúdos, aquilo que se ensina, não são programados em função de quem aprende, mas sim, com a intenção nítida de promover o mecanismo da seleção, não levam em consideração a realidade cultural dos alunos vitimizados pela pior das violências, que é a injustiça da desigualdade social. Desta forma, os conteúdos são programados de maneira a atender às atividades intelectuais, ao raciocínio abstrato, em compartimentos rigidamente hierarquizados, priorizando a inteligência racional em detrimento dos demais tipos de inteligência.

O currículo não pode ser visto somente como um “organizador” das práticas escolares, mas num sentido mais amplo, como mediador entre a escola e sociedade, possibilitando a construção da ação pedagógica através de interações entre os conhecimentos transmitidos e construídos na prática social e organizados e transformados na prática escolar.

## CAPÍTULO 2

### O QUE SÃO OS CICLOS DE FORMAÇÃO?

#### 2.1 REVENDO A HISTÓRIA DOS CICLOS

Segundo Perrenoud<sup>13</sup> (2000), a forma de organização do ensino escolar nem sempre foi associada a uma organização em graus. Esta forma de ensino foi criada pelos primeiros colégios europeus, no século XVI ou XVII, e permitiu escolarizar maciçamente todas as crianças.

De acordo com o mesmo autor, muitos países europeus têm feito um movimento educacional em torno da organização do ensino em ciclos. Na França, uma nova política escolar, que teve início em 1989, mantém referência aos graus, separando o ensino em: maternal, curso elementar, curso preparatório 1 e 2 e curso médio 1 e 2. Na Bélgica, o Decreto de 1995, relativo à promoção de uma escola de êxito no ensino fundamental, define um ciclo como um conjunto de anos de estudos, no qual o aluno percorre sua escolaridade de forma contínua, em seu ritmo e sem reprovação. Em Genebra, com a renovação do ensino primário, a organização escolar caminha na direção da introdução do ciclo, mas a organização em graus será eliminada progressivamente.

Perrenoud ainda diz que a história do ensino mostra que a noção de grau foi criada pelas sociedades escolarizadas, e que parte dos contemporâneos não imaginam que se possa construir um sistema escolar sobre outras bases que não seja a do grau, o que conhecemos como seriação escolar. Mesmo que algumas escolas apresentem alternativas ou que não trabalhem com a noção de grau, esta permanece como a única noção compartilhada por todo o sistema de ensino.

#### 2.1.1 O CICLO NO BRASIL

A Lei de Diretrizes e Bases<sup>14</sup> (Lei nº 4.024 de 1961), em seu artigo 104, prevê a "organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e

---

<sup>13</sup> Philippe Perrenoud é um sociólogo suíço que é uma referência essencial para os educadores em virtude de suas idéias pioneiras sobre a profissionalização de professores e a avaliação de alunos. Perrenoud é doutor em sociologia e antropologia, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra e diretor do Laboratório de Pesquisas sobre a Inovação na Formação e na Educação (Life), também em Genebra.

<sup>14</sup> Lei de Diretrizes e Bases – LDB

períodos escolares próprios”, em caráter experimental. Assim, surge a possibilidade de organização não seriada do ensino.

Já na LDB de 1971 (Lei nº 5.692), esta possibilidade é colocada como uma alternativa. Em seu artigo 14, parágrafo 4º, esta Lei diz que: “verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento”.

Somente com a LDB mais recente de 1996 (Lei nº 9.394), a perspectiva de uma organização do ensino diferenciada é colocada de forma mais clara por meio da indicação de diferentes alternativas. O artigo 23 expressa que: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos,...”.

No que diz a LDB vigente, hoje os ciclos escolares surgem com a intenção de regularizar o fluxo escolar, eliminando ou limitando a repetência e a evasão dos alunos. Mas a discussão dessa nova política implica discutir também (mas não irei me ater a essas questões) a progressão continuada<sup>15</sup>, a promoção automática<sup>16</sup> e as políticas de não-reprovação.

Jefferson Mainardes<sup>17</sup> em seus artigos “A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades” e “A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino”, fala de como foi adotado esse novo sistema, entre o final dos anos 60 e início dos 80, em alguns estados brasileiros como: São Paulo, Pernambuco, Santa Catarina e Rio de Janeiro.

Mainardes segue dizendo que a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, no período de 1968 a 1972, implantou a “Organização em níveis”<sup>18</sup>, que compreendia a modificação na seriação do ensino e eliminava a reprovação dos alunos na 1ª e na 3ª séries. O Currículo escolar do primário foi reorganizado em dois ciclos: um constituído pela 1ª e 2ª séries e o outro, pela 3ª e 4ª séries. O exame de

---

<sup>15</sup> Progressão Continuada: Está vinculada ao sistema ciclado de ensino. Haveria uma continuidade do processo ensino-aprendizagem do aluno. O aluno que não alcançasse o resultado almejado ao final do ano, continuaria o processo de aprendizagem no ano seguinte.

<sup>16</sup> Promoção Automática: Está vinculada ao sistema seriado de ensino. O aluno é promovido para a série seguinte, tendo alcançado ou não os objetivos do processo ensino-aprendizagem, iniciando o ano seguinte a partir do momento da série/ano escolar.

<sup>17</sup> Jefferson Mainardes é professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

<sup>18</sup> Organização em níveis: A promoção de um nível para o outro era alcançada a partir da aquisição de conteúdos mínimos fixados nos programas de ensino. Os alunos reprovados eram reunidos em uma turma de aceleração

promoção de um ciclo para o outro era realizado no final do mesmo, sendo que, no último, o aluno seria ou não promovido para o sistema seriado.

Também em 1968, Pernambuco organizou o seu sistema de ensino em níveis, rompendo com a tradicional organização curricular. Santa Catarina, em 1969, instituiu, através do seu Plano Estadual de Educação, a progressão continuada, que englobava oito anos de escolaridade contínua e obrigatória em toda sua rede estadual de ensino.

Segundo Mainardes (1998), a implementação da promoção automática não foi acompanhada de condições ideais para que esse sistema tivesse “total” sucesso. Com isso, os problemas da repetência, da evasão, do fluxo escolar e da defasagem/distorção idade-série foram agravados.

Esses problemas geraram ainda mais resistências a essas políticas por parte dos docentes, entre eles: a ausência de discussão prévia com os professores sobre a implantação da proposta; as insuficientes estratégias de capacitação docente; e, a falta de oferecimento ao professor das condições necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho.

Mainardes (1998) afirma que a reprovação é negativa em qualquer sistema de ensino (em graus ou séries), pois traz repercussões negativas para os alunos e para o próprio sistema vigente. Ele diz que ao se implementar o “sistema de ciclos” ou regime de progressão continuada, com a manutenção das séries, precisa-se acompanhar e avaliar para que sejam evitados a queda da qualidade do ensino e o não-atendimento das necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Contesto a colocação de Mainardes quando se refere ao “sistema de ciclos”, pois a professora Cláudia Fernandes<sup>19</sup> nos diz que “os ciclos não são um método de ensino nem, tampouco, um sistema de ensino. Os ciclos dizem respeito à forma de distribuição/organização/ partição dos anos que os alunos passam na escola” (FERNANDES, 2007, p.100) e acredito que esta definição é a que mais se assemelha ao que o ciclo é na prática, uma nova organização do tempo e do espaço escolar.

Mainardes fala de alguns desafios para o sucesso dessa proposta de organização do ensino. Ele diz que o primeiro desafio fica a cargo do contexto

---

<sup>19</sup> Cláudia de Oliveira Fernandes é professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

educacional brasileiro, informando que essa medida não pode ser isolada, deve haver um projeto educacional amplo e consistente, com princípios pedagógicos bem definidos. Um exemplo para o Rio de Janeiro seria articular esta proposta ao “Documento Básico Curricular” da Multieducação. Além de investimentos na formação contínua dos professores.

O segundo desafio é que ao se desestruturar a organização convencional, a organização em ciclos exige maiores investimentos financeiros, pois necessita de materiais didáticos diversificados, maior permanência dos alunos na escola, número reduzindo de alunos por sala de aula, valorização dos profissionais e etc.

O último desafio considerado diz respeito à adesão dos profissionais da educação a esta nova organização de ensino, pois são eles que irão, de fato, pôr em prática a nova proposta. Essa questão mexe com a mudança de paradigmas a que somos submetidos e precisamos nos adaptar, mas para isso, é preciso participar desta reformulação, avaliar a proposta e conhecer as maneiras de se trabalhar, para assim, modificar o quadro de propostas “impostas”, de decisões verticais, autoritárias e que caminham na contramão de uma política pública democrática e participativa. A professora da UFMG, Ângela Dalben, mostra em sua pesquisa que as maiores resistências ao regime de ciclos vem dos professores com menos tempo de docência.

Paralelamente à implantação dos ciclos<sup>20</sup>, várias experiências, no país, foram criadas com a intenção de corrigir a distorção idade-série, que tem menos probabilidade de acontecer pela entrada tardia da criança na escola, mas sim, pela reprovação e a evasão escolar.

Rose Neubauer, ex-secretária estadual da Educação de São Paulo diz que é “essencial a criança ficar com seu grupo etário. Isso aumenta a auto-estima e influencia a aprendizagem” (Revista Nova Escola, 2003, p.40).

O que vemos hoje foi o que aconteceu na época em que o sistema seriado foi implantado, por volta de 1870, na Inglaterra e em 1893, em São Paulo. Houve muita resistência por parte dos professores, mas com o tempo as informações foram ficando mais esclarecidas e o sistema seriado fincou suas raízes.

---

<sup>20</sup> A organização das escolas em ciclos partem de duas premissas: cada fase de crescimento do aluno possui características próprias e cada criança tem um ritmo próprio de aprendizagem. Geralmente, o 1º ciclo é referente a infância (6 a 9 anos), o 2º à pré-adolescência (9 a 11 anos) e o 3º adolescência (12 a 14 anos). Alguns estados e municípios fazem apenas dois grandes ciclos, partindo ao meio os, antigos, oito anos de Ensino Fundamental e outros a cada dois anos. Durante o ciclo não há repetência para se sejam respeitados os diferentes ritmos de aprendizagem.

Nesta época, o sistema seriado era chamado de Grupo Escolar e só foi implantado no então Distrito Federal do Rio de Janeiro em 1897. Ele instituía a idéia de série e a classificação das turmas e foi fortemente atacado pelos mestres da época, porque com essa nova organização a autoridade saía do professor (tido como o dono saber) para a escola, que tinha a figura do diretor que passaria a “fiscalizar” o trabalho dos docentes. A principal crítica destes mestres era de que a seriação acabaria com a atenção individualizada, pois todos os alunos estariam sujeitos à mesma exposição, com expectativa de resultado semelhante, já que antes, as classes tinham alunos em diversos níveis, tal qual numa sala multisseriada (só não podemos fazer uma relação muito fidedigna ao usar o termo “multisseriada”, pois nesta está contida a idéia de seriação e classificação, o que ainda não estava definido na época) – ainda que a transmissão de conhecimento se fizesse por meio da memorização e os castigos fossem constante. “A seriação permitiu dar o primeiro passo rumo à expansão do ensino no Brasil, além de abrir às mulheres um mercado de trabalho. Um século depois, quando o Ensino Fundamental está quase universalizado e vivemos numa sociedade que valoriza cada vez mais a informação e a análise, os ciclos podem representar um passo tão grande quanto aquele” (Revista Nova Escola, 2003, p.40).

Jefferson Mainardes afirma que “os programas de ciclo que conhecemos hoje estão intrinsecamente relacionados com a busca de soluções para a reprovação e as tentativas de redefinir o papel da escola” (MAINARDES, 2007, p. 116)

### 2.1.2 A QUESTÃO DO CICLO NO RIO DE JANEIRO

Entre 1979 e 1984, na rede estadual do Rio de Janeiro, adotou-se o Bloco Único, que seria a passagem automática da 1ª para a 2ª série como estratégia para assegurar a permanência dos alunos por mais tempo na escola, para que assim, completasse a alfabetização. Em 1993, esse Bloco único foi novamente adotada, mas desta vez abolindo a seriação entre as classes de alfabetização e a antiga 4ª série.

Na rede municipal, o Bloco Único foi implementando em 1991/1992 flexibilizando o tempo de aprendizagem dos alunos, pois rompeu com o intervalo de 7 a 14 anos como faixa obrigatória de escolarização, incorporando crianças de 6 anos à classe de alfabetização.



No município do Rio de Janeiro, o Bloco Único consistia no agrupamento da classe de alfabetização e das quatro séries (1ª, 2ª, 3ª e 4ª), totalizando um bloco de cinco anos. Ele continha objetivos gerais para os cinco primeiros anos de escolaridade e objetivos específicos para cada um dos anos escolares.

Este bloco sintetizou uma série de medidas político-pedagógicas que foram encaminhadas pelo sistema público do Rio de Janeiro, em 1980. Nesse período, várias mudanças ocorreram. Houve o aumento da oferta de vagas nas escolas, uma melhoria na merenda escolar e na reformulação do trabalho pedagógico, priorizando a alfabetização.

Foram implantados em 1983, grupos de trabalho que reformulariam os fundamentos curriculares e oito anos depois, em 1991, foram publicados os “Fundamentos para a Elaboração do Currículo Básico das Escolas públicas do Município do Rio de Janeiro”. Documento esse que precedeu o Multieducção.

Assim como no Bloco Único, nos Ciclos de Formação também não havia reprovação. Somente no último ano do ciclo a criança poderia ficar retida a um ano de estudo complementar para continuar no processo de aprendizagem que não alcançou nos três anos anteriores, caso ficasse com avaliação “insuficiente” ao término do ciclo.

Esse “ano complementar” que a criança ficaria antes de avançar para o ciclo seguinte foi abolido de acordo com a resolução 946<sup>21</sup> do prefeito César Maia, que entrou em vigor desde 27 de abril deste ano (2007) e diz que todo o ensino fundamental será dividido em ciclos de formação, em vez das séries, e não haverá reprovações, pois o conceito “insuficiente” não mais existirá. Assim, os professores passarão a avaliar os alunos a partir das observações cotidianas, como: apropriação dos conhecimentos formais, curiosidade, iniciativa, soluções criativas, capacidade de argumentar e autonomia (informação verbal).

Como é uma resolução e esta ainda pode ser modificada, continuarei explicando como funciona o ciclo com a lógica do “ano complementar”, que seria a sala de Progressão, que foi criada em 2001 para substituir os programas de Aceleração 1 e 2 que tinham sido criados em 1998 para corrigir o problema dos alunos que tinham série distorcida da idade.

---

<sup>21</sup> A resolução está em anexo.

Essas novas medidas e discussões foram traçando uma nova realidade educacional, mas o programa, ainda como Bloco Único, não prosperou e o regime educacional voltou a ser seriado.

Com o “Documento Básico Curricular” feito em 1991 e com a alteração da LDB em 1996, com a Lei 9394 o documento precisou ser refeito para se adequar as discussões iniciadas sobre a implementação dos ciclos de formação em todo o ensino fundamental. Assim, o Bloco Único se desfez e a concepção de ensino ciclado ganhou mais força.

Consta na documentação da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) que a Resolução 684, de 18 de abril de 2000, institucionalizou o regimento de ciclos, considerando a LDB 9.394/96 e estabelecendo as diretrizes para a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Alguns estados que já haviam tido a experiência com essa organização, prestaram assessoria para a rede estadual e municipal do Rio de Janeiro, mostrando os limites, os erros e os acertos na implementação dos Ciclos.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) implantou em sua rede de ensino esta nova organização de tempo e espaço escolar permitindo a continuidade do processo ensino-aprendizagem. Inicialmente, a proposta era de que seriam implantados quatro ciclos de formação em todo o ensino fundamental, inclusive a classe de alfabetização, já que na época a classe de alfabetização não havia sido incorporada ao ensino fundamental. O primeiro ciclo seria composto por três anos e os outros três ciclos seriam compostos por dois anos cada.

Mas até a resolução de abril deste ano, somente o 1º ciclo de formação havia sido implantado.

A SME objetivava consolidar o processo de aquisição da leitura e escrita, os conceitos básicos da matemática, a compreensão da realidade social e do mundo natural, das artes, da cultura e das ciências.

O ensino ciclado permite aos alunos a continuidade do seu processo de desenvolvimento, sem interrupções. O professor<sup>22</sup> pode trabalhar melhor a diversidade, singularidade e ritmo de cada aluno.

---

<sup>22</sup> Há escolas em que um único professor acompanha os alunos nos três períodos do ciclo inicial.

Dessa forma, procura-se alcançar uma nova lógica e uma nova concepção de ensino em que é possível avaliar continuamente e não reprovar o aluno no final do ano letivo.

Na escola organizada em ciclos, o aluno que entrar na escola, entrará no ano referente à sua idade. Para tal, é preciso que se analise cuidadosamente o currículo de cada período, fazendo adaptações necessárias a cada grupo de alunos, levando em consideração os conhecimentos já constituídos por ele e o tempo que cursará o ciclo. Assim, é preciso pensar no currículo como um todo, para não correremos o risco de não avançarmos em relação à organização proposta pelo regime seriado.

Será um processo mais trabalhoso? Sim, mas para isso precisamos ter professores valorizados e estimulados em sua prática para que não se desmotivem e percam a esperança de que a educação pode ser diferente, pode alcançar resultados positivos jamais obtidos.

Pensar no tempo/ciclo é estabelecer uma outra postura pedagógica, criando novos sentidos de aprender e ensinar; é entender que o agrupamento de alunos é constituído de marcas sociais e culturais que proporcionam dados reais para embasar e mostrar os pontos de partida e mediação da ação pedagógica.

A proposta de implementação do 1º Ciclo de Formação na rede<sup>23</sup> do município do Rio de Janeiro, traz algumas idéias que precisam ser incorporadas à cultura escolar para que se possa avançar nesta proposta. Ela diz que é necessária: a existência de diferentes formas de ver, com diferentes pontos de vista; a concepção de que a função da escola é garantir a aprendizagem; a visão de que tanto o aluno como o professor aprende nas interações; a noção de que o tempo de aprendizagem de cada aluno é único; e a concepção de que o aluno se desenvolve a cada dia.

O trabalho escolar deve refletir uma prática em sala de aula, onde legitimar as diferenças signifique potencializar a diversidade em prol do desenvolvimento, onde a organização dos processos de ensino, numa perspectiva sócio-histórica, promova espaços de diálogo, crescimento e apropriação significativa dos bens culturais a que temos direito (caderno do professor).

Perrenoud (2000) nos chama a atenção para o que podemos verificar, efetivamente, na implementação de uma nova proposta de organização curricular.

---

<sup>23</sup> A rede municipal do Rio de Janeiro é a maior rede da América Latina.

As representações, as práticas e as culturas profissionais não mudam por decreto. E quando conseguimos é possível evoluir em pequena escala, continua o problema da expansão à totalidade do sistema de ensino.

Fernandes (2007) nos fala que o desempenho dos estudantes das escolas seriadas e das escolas em ciclos é semelhante. Assim, percebemos que a questão não está na organização da escolaridade em si. Esse resultado serve para que se possa perceber que o foco não é este e que as soluções para os problemas educacionais deve ter uma forma mais ampliada. Assim sendo, Mainardes (2007) complementa dizendo que:

deve-se ter em mente que os ciclos, por eles mesmos, não resolvem o problema da aprendizagem e fragmentação dos conteúdos. (...) Não basta alterar o sistema de promoção dos alunos. Há necessidade de se rever toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação, bem como alterar as relações de poder na escola e entre os órgãos oficiais e escolas e entre escolas e comunidade (p.122).

### CAPÍTULO 3

#### O MULTIEDUCAÇÃO NO 1º CICLO DE FORMAÇÃO

Neste capítulo não falarei de toda a proposta<sup>24</sup> do Multieducação, mas somente aquelas mais gerais que focam o ensino nos Ciclos e que sofreram atualizações. Permito-me fazer este recorte, pois a maior parte da proposta disponibilizada ainda faz referências ao ensino seriado, ao Ensino Fundamental em oito anos e a termos como 1º grau.

O “Documento Básico Curricular”, em 1996, passa a ser chamado, após algumas alterações, de Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCBM). Suas alterações foram feitas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais em seus Princípios Éticos, Estéticos e Políticos. Este material foi enviado para toda a rede<sup>25</sup> municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, tendo como pressuposto “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola” (NCBM, p. 108).

Para a confecção deste documento foram ouvidas muitas opiniões das comunidades escolares das coordenadorias regionais de educação. Essas partes participaram com suas expectativas, críticas e sugestões. Instaurando assim, uma gestão participativa.

Sendo assim, a partir dos Princípios Educativos – Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens – articulados aos Núcleos Conceituais – Identidade, Espaço, Tempo e Transformação - do documento Núcleo Curricular Básico da MultiEducação, foi organizada uma matriz<sup>26</sup> curricular para tentar atender as especificidades inerentes ao 1º Ciclo de Formação implantado, em 2000, na rede municipal de ensino do nosso município. Essa matriz procura traduzir a idéia de não-fragmentação do ensino ano a ano e tenta garantir a unidade da rede de ensino, buscando contemplar os conceitos, habilidades e valores que devem ser conquistados pelos alunos no referido ciclo, seja ele cursado em três anos, dois anos ou um ano.

---

<sup>24</sup> Todo o material (as três partes estão disponíveis no site da Secretaria Municipal de Educação - SME)

<sup>25</sup> A rede municipal de ensino do Rio de Janeiro é formada por 10 Coordenadorias Regionais de Educação, abrangendo 1054 unidades escolares, 193 creches, 20 pólos de educação pelo trabalho, 9 núcleos de artes, 12 clubes escolares, 1 centro de referência em educação pública e 1 centro de referência em educação de jovens e adultos.

<sup>26</sup> Esta matriz está em anexo.

Após este momento de encontro com o material, o Departamento Geral da Educação (E/DGE) reuniu os professores do ciclo para então ouvi-los e saber o retorno que eles dariam desse material. Sendo assim, os professores solicitaram maior aprofundamento das questões relativas ao sistema ciclado. Foi oferecido, então, uma proposta de Formação Continuada aos professores do Ciclo e da, no momento, Progressão.

As discussões entre os professores se intensificaram, o que contribuiu para um processo dialógico entre os diversos órgãos participantes destes debates.

O documento que será aqui trabalhado, chama-se “Refletindo sobre o trabalho no 1º Ciclo”. Este documento serve de auxílio para o trabalho pedagógico a ser realizado no 1º ciclo de formação. Este material foi enviado aos professores como complemento ao enviado em 1996, já que este não contemplava o ensino ciclado.

Com esta nova organização curricular, o tempo escolar teve que se identificar com o de formação do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência, como é possível verificar no capítulo sobre Ciclos.

Cada aluno deve ser atendido em suas necessidades, o que não significa que vivenciará o processo escolar de forma mais lenta que os demais alunos.

O 1º ciclo de formação não se traduz em um somatório de séries – CA, 1ª e 2ª – mas sim, um grande momento em que os alunos poderão ver os conteúdos de forma mais contextualizada ano a ano. O período letivo se constituirá dos três anos do ciclo.

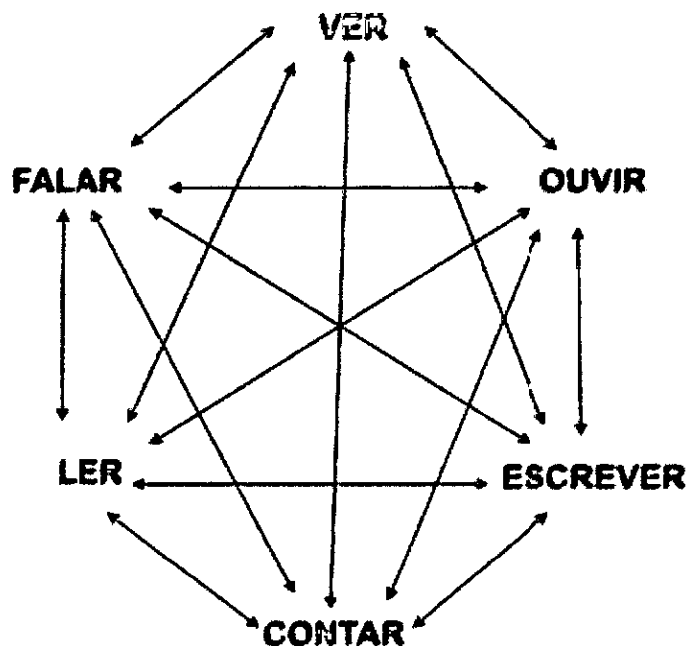
**Para** o professor cabe a necessidade de saber a história de vida dos alunos, sua bagagem cultural, seu contexto de vida, seus sonhos e aspirações, seus interesses..., valorizando a sala de aula como um espaço de relações de ensino que influenciam a constituição dos sujeitos. Sendo assim, o professor deve propiciar o atendimento à diversidade, tendo o pressuposto de que todos os alunos são capazes de aprender. Cabe a ele, também, desenvolver adaptações curriculares, atendendo, assim, às diferentes necessidades educacionais de seus alunos.

O professor deve ser um mediador, atento às demandas apresentadas pelos diversos grupos, nas diferentes situações de sala de aula. O documento diz que é preciso “mobilizar e instrumentalizar os alunos para que se **apropriem de conhecimentos** para a sua vida” (SME,s/d,p.7) e que este precisa ser o maior objetivo dos professores. O termo “**apropriem de conhecimentos**” é utilizado

diversas vezes neste material, mas em uma perspectiva Construtivista, como o Multieducção diz se pautar, não é possível utilizar este termo, já que o conhecimento não transmitido para que o aluno possa se apropriar dele, o conhecimento é construído a partir das inferências do professor, de suas provocações. O professor é um facilitador nas relações de aprendizagem e ele induz o aluno ao pensamento crítico e a seu desenvolvimento como um todo. Sendo assim, não há apropriação de conhecimento por nenhuma das partes, há uma interação que promove aprendizagem para ambos, professor e aluno.

A sala de aula deve ser de acolhimento, de inclusão, onde o professor promova atividades alternativas e estratégias diversas, para que todos os alunos se sintam incluídos na proposta educacional. Conhecer as necessidades educacionais dos alunos e planejar um trabalho pedagógico que ofereça respostas educativas adequadas é responsabilidade de toda a escola e de cada professor, seja ele do Ciclo de Formação ou do regime seriado.

São ressaltados seis eixos básicos que irão nortear o pensar, o sentir e o fazer do professor e alunos no processo de ensino e aprendizagem.



Nesse movimento de troca das percepções e ações, do pensamento e linguagem, são elencados alguns pressupostos para o desenvolvimento do processo de representação simbólica sobre o qual emerge a alfabetização. Veja a seqüência:

1. A criança aprende a falar e a ouvir, construindo e reconstruindo significados produzidos nas relações presentes na vida.

2. Produzir linguagem significa dizer alguma coisa para alguém, de determinada forma, num determinado contexto. Produzir linguagem significa produzir discursos.

3. O discurso nunca se repete, mas é sempre decorrente da situação em que se realiza e determinado pelo contexto e pelo momento em que se produz.

4. A linguagem se realiza no uso concreto que fazemos dela; ela somente ocorre nas práticas sociais.

5. A linguagem só se realiza no diálogo. Por intermédio do diálogo, das trocas entre interlocutores, as idéias e sentimentos são expressos, propostas são debatidas, pontos de vista são negociados.

6. Falar, ler e escrever, embora sejam realizações humanas relacionadas, são de naturezas distintas.

7. Linguagem oral e linguagem escrita são sistemas simbólicos criados pelo homem, sendo que a fala é uma construção social, a partir da possibilidade genética da espécie humana, enquanto a escrita depende do ensino intencional e organizado.

8. A escrita é um produto da evolução histórico-cultural da humanidade; é um sistema organizado, e, portanto, para dominá-lo, a pessoa precisa compreender a sua organização. A escrita é, assim, uma prática social dos membros de uma sociedade letrada.

9. Enquanto sistema, a escrita necessita ser ensinada, procurando-se, para isso, empregar atividades significativas para os alunos.

10. A leitura e a escrita não são meras técnicas, mas existem apropriações de caráter técnico que necessitam ser realizadas.

11. O desenvolvimento é impulsionado pela apropriação da leitura e da escrita, isto é, o processo de elaboração do pensamento de quem lê e escreve sofre um diferencial qualitativo em relação aos demais.

12. Ler e escrever se aprende lendo, escrevendo e pensando, ou seja: é no próprio ato da interação via escrita que se dá a apropriação desse sistema de representação.

13. Os alunos se apropriam dos conhecimentos formais e, especificamente, da leitura e da escrita, por meio de processos de interação dialógica, em que o professor é o seu principal interlocutor.



14. As crianças formam, antes de ingressar na escola, noções de tempo, espaço, forma, medida e numeração. Tais noções devem ser consideradas pelo professor como ponto de partida para a constituição dos conhecimentos matemáticos a serem sistematizados.

Sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita, foco do trabalho no 1º Ciclo de Formação, sabe-se que não basta o aluno adquirir a tecnologia da codificação em língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita (ler). É preciso que o aluno construa sentidos e significados ao longo das trocas lingüísticas orais ou escritas que se efetuam.

Existem aspectos no processo de apropriação da leitura e da escrita, que são chamados de técnicos, como relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, aprender a segurar o lápis, ler da esquerda para a direita etc. Além disso, há o momento da compreensão dos significados e dos sentidos. Não basta, simplesmente, escrever. O sentido que se dá ao que se escreve e ao que se lê é o que constitui o processo de alfabetização.

“A capacidade de reflexão decorre tanto dos conhecimentos construídos, quanto da ação dos mediadores. Não decorre, portanto, de um processo de maturação (desenvolvimento puramente biológico)” (SME, s/d, p.11).

Nessa perspectiva, é importante tecer algumas considerações sobre os objetivos de trabalho do 1º Ciclo de Formação e das turmas de Progressão (até o momento o material ainda não foi mudado para seguir as determinações da resolução 946/2007), entendendo que conceber a constituição de conhecimentos e valores nessa proposta pressupõe continuidade e não ruptura do processo de aprendizagem.

Os objetivos desta proposta estão divididos em duas áreas, que são afins em termos metodológicos. Estes objetivos estão pautados na “apropriação, significação e produção da oralidade e da escrita de forma crítica e contextualizada” (SME, s/d, p.11). Estes objetivos devem seguir uma perspectiva processual, entendendo que o ensino destas habilidades não se dará de forma limitada e com tempo determinado, mas sim, de uma forma mais ampliada, diversificando situações de aprendizagem e aprofundando conceitos. As áreas são Língua Portuguesa e Matemática. Para as demais áreas de conhecimento, é esperado que o professor compreenda que elas estão diretamente articuladas. Assim sendo, são incorporados cotidianamente, as

áreas curriculares que envolvem Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artes.

Seguem os objetivos propostos para Língua Portuguesa conforme o documento:

### *Linguagem Oral*

- ✎ Comunicar seus sentimentos, desejos e opiniões por meio da linguagem oral.
- ✎ Expressar-se oralmente em situações de interlocução formais e não-formais, relacionadas ao cotidiano, fazendo-se entender e procurando entender o outro.
- ✎ Discutir questões ligadas ao tema trabalhado.
- ✎ Perceber o ritmo, a sonoridade, a musicalidade e a expressividade como partes integrantes do texto oral.
- ✎ Identificar elementos não-verbais na comunicação: gestos, expressões faciais, entonação etc.
- ✎ Familiarizar-se na sala de aula com a prática social tradicional do contar e ouvir histórias.
- ✎ Identificar e analisar as relações entre texto e ilustração.
- ✎ Produzir textos orais para ilustrações.
- ✎ Saber interrogar quando não entender o que está sendo exposto, formulando perguntas para seu interlocutor.
- ✎ Saber ouvir o interlocutor, percebendo os momentos adequados de interferência no diálogo.
- ✎ Manifestar tratamento de polidez em situações discursivas (pedir desculpas, agradecer etc).
- ✎ Transmitir recados em diferentes situações concretas.
- ✎ Expressar opiniões a partir de situações concretas, fatos acontecidos ou lidos etc.
- ✎ Utilizar a linguagem oral para argumentar e defender seus pontos de vista sobre um assunto.
- ✎ Comparar e avaliar respostas de interpretação oral, refletindo a que melhor se encaixa na questão.
- ✎ Relatar, narrar acontecimentos, histórias e fatos com coerência.
- ✎ Descrever cenas, fatos, objetos e personagens do texto.

✍ Expressar opiniões sobre assuntos e fatos concretos do dia-a-dia, fazendo comparações e relações.

✍ Narrar fatos expressando noções de temporalidade e causalidade.

✍ Comentar criticamente cenas do dia-a-dia.

✍ Produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções, de modo individual e/ou coletivo.

✍ Analisar gravuras e objetos.

### *Leitura*

✍ Ler ilustrações e outras formas de expressão que não envolvam a escrita (pinturas, fotos, escultura, imagens de TV etc).

✍ Perceber as diferenças entre texto escrito e outras formas de registro (desenhos, fotos etc).

✍ Reconhecer os diferentes tipos de texto e suas estruturas.

✍ Reconhecer os diferentes portadores de texto.

✍ Ler e interpretar diferentes textos.

✍ Perceber a utilização de diferentes possibilidades de leitura: ler para se divertir, para estudar, para descobrir algo, para revisar etc.

✍ Ler em voz alta.

✍ Ler silenciosamente.

✍ Interpretar o que foi lido, evidenciando compreensão por meio de desenho, dramatização e respostas às perguntas feitas.

✍ Ler textos, identificando elementos solicitados (idéia central, ambiente, personagens, seqüência dos fatos).

✍ Ler e perceber os diferentes significados das palavras e os diferentes significados que uma mesma palavra pode assumir nos textos.

✍ Identificar unidades menores nos textos (frases, palavras, sílabas e fonemas).

✍ Identificar letras, sílabas, número de sílabas, letra inicial/final e sílaba inicial/final.

✍ Ler e compreender mensagens de diferentes tipologias textuais (jornais, poemas, letras de músicas, receitas, listas e outras).

✍ Ler e analisar, de modo crítico, o texto lido.

### *Escrita*

✎ Perceber a direção da escrita na Língua Portuguesa (escreve-se da esquerda para a direita e de cima para baixo).

✎ Fazer registro escrito dos textos orais produzidos e de outros textos, a partir de situações concretas.

✎ Identificar o alfabeto como conjunto de símbolos próprios da escrita, reconhecendo a imagem de cada letra.

✎ Realizar atividades escritas ligadas à aquisição do sistema alfabético, identificando letras, sílabas, número de sílabas, letra inicial/final e sílaba inicial/final.

✎ Identificar sílabas iniciais e finais nas palavras, pesquisando e escrevendo outras que comecem ou terminem iguais.

✎ Relacionar grafema-fonema, compreendendo como se combinam as letras e sons.

✎ Perceber o espaçamento entre as palavras como característica própria da escrita.

✎ Comparar diferentes sons de sílabas com grafias idênticas (por exemplo: caro/roda).

✎ Comparar fonemas iguais com grafias diferentes (por exemplo: cebola/ semente).

✎ Evidenciar escrita alfabética no texto produzido.

✎ Reconhecer as diferenças entre texto oral e escrito.

✎ Reconhecer a função social da escrita (escreve-se para alguém, com determinada intenção).

✎ Escrever com coesão e coerência.

✎ Utilizar os sinais de pontuação para marcar na escrita a emoção, a entonação etc, que temos na oralidade.

✎ Revisar o texto escrito (individualmente, em duplas, em grupos).

✎ Desenvolver o texto, mantendo o tema proposto, compreendendo que todas as partes estão relacionadas entre si e com uma unidade de sentido maior: a intenção, o tema, o assunto.

✎ Utilizar adequadamente os elementos coesivos no texto, enquanto palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou evitar repetições desnecessárias.

✎ Ampliar ou resumir textos, com auxílio do professor.

Seguem, agora, os objetivos de Matemática:

- ✎ Perceber a diferença entre letras e números.
- ✎ Reconhecer que os números estão presentes nos vários portadores textuais (nos jornais, nas revistas e em outros materiais).
- ✎ Reconhecer a importância do número no cotidiano.
- ✎ Utilizar diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção: contagem, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos.
- ✎ Realizar diferentes agrupamentos relacionados a uma mesma quantidade.
- ✎ Identificar onde há mais, menos e igual quantidade, relacionando quantidade ao número de elementos apresentados.
- ✎ Ler e registrar quantidades.
- ✎ Comparar e ordenar números.
- ✎ Agrupar quantidades, utilizando materiais concretos para dar suporte à contagem.
- ✎ Trabalhar com as ações das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, a partir de situações cotidianas.
- ✎ Usar os sinais convencionais (+, -, x, :, =) na escrita de operações.
- ✎ Utilizar diferentes estratégias para identificar números em situações que envolvam contagem e medidas.
- ✎ Utilizar estimativa para avaliar a adequação de um resultado.
- ✎ Compreender a necessidade de utilização de unidades padronizadas para realizar diversas medições.
- ✎ Utilizar instrumentos de medida, usuais ou não, estimar resultados e expressá-los por meio de representações não-convencionais.
- ✎ Identificar medidas de tempo (hora/minuto), espaço (metro) e quantidade (litro, quilo, dúzia), pela observação de diferentes situações do cotidiano.
- ✎ Comparar diferentes grandezas da mesma origem, por meio de estratégias pessoais e do uso de instrumentos de medida conhecidos (fita métrica, balança, recipiente de um litro e outros convencionais).
- ✎ Reconhecer grandezas mensuráveis - comprimento, massa, capacidade.
- ✎ Identificar palavras que expressam os conceitos de medidas.
- ✎ Identificar e utilizar informações sobre tempo e temperatura.
- ✎ Identificar e utilizar diferentes tipos de registros de tempo (calendários, agendas e outros).

- ✎ Utilizar unidades de medida de tempo (horas exatas).
- ✎ Estabelecer noções de duração e seqüência temporal (dia, semana, mês, ano, semestre).
- ✎ Interpretar informações apresentadas em tabelas e gráficos.
- ✎ Identificar o uso de tabelas e gráficos como formas de linguagem matemática.
- ✎ Construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.
- ✎ Identificar cédulas e moedas que circulam no Brasil e utilizá-las de acordo com seus valores.
- ✎ Dimensionar espaços, percebendo relações de tamanho, forma e posição.
- ✎ Identificar as formas geométricas sólidas e planificadas.

Além destes objetivos, o documento traz propostas de como se trabalhar com Leitura e Escrita e Matemática. De forma geral, digo que para o trabalho com Leitura e Escrita, ele diz que a base está no trabalho com os textos, buscando trabalhar de uma forma interdisciplinar, pois através dos textos é possível fazer ligações com as outras áreas de conhecimento. Para o ensino da Matemática, é preciso aproveitar os conhecimentos que os alunos trazem sobre os números e operações, medidas, espaço e forma. A partir daí, o professor organiza seu planejamento, buscando levar o aluno a construir o significado de número natural e operações, mas destacando a soma e a subtração. Criar situações para que o aluno desenvolva cálculos mentais, escritos, exatos e aproximados. Proporcionar situações que o aluno aprenda a medir, usando instrumentos de medidas, convencionais ou não; interpretem e forneçam instruções de posicionamento e deslocamento no espaço e utilizem tabelas e gráficos para obter informação.

Partindo destas propostas educativas, o Multieducção se estabelece como um parâmetro que o professor pode consultar ou seguir, mas sempre adequando a realidade da comunidade escolar em que se quer trabalhar, modificando em função das necessidades e do interesse do grupo, fazendo uso das questões que vão surgindo no dia-a-dia da sala de aula. É necessário aproveitar as oportunidades e organizar o desenvolvimento do trabalho.

## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISE DOS DADOS**

Neste momento em que já expus o conceito de Currículo, de Ciclos e do Multieducação, procuro, norteadas por estes conceitos, ilustrar como eles se aplicam na escola que visitei.

A escola por mim visitada, situa-se no bairro de Bangu, no município do Rio de Janeiro e atende, em sua maior parte, a comunidade da Vila Kennedy. É uma escola pública que atende crianças dos dois primeiros ciclos de formação. Neste momento, a escola tem 289 alunos. No primeiro Ciclo há 25 alunos no período inicial, 20 no período intermediário e 29 no período final.

Ao visitar a escola, fui recebida pela coordenadora pedagógica e pela diretora adjunta que juntas me ajudaram bastante, respondendo às minhas perguntas e se mostrando solícitas.

Esta escola é muito antiga e há uns 10 anos ela passou por uma reforma. Ganhou “cara” de escola, pois era como se fosse uma casa em formato de castelinho, escura e abafada, com janelões e portas enormes. Agora, é colorida, com bastante ventilação e luminosidade. Os sanitários e os bebedouros são apropriados para crianças. As paredes são laváveis, os murais são sempre atrativos e os móveis bem conservados. A localização não é muito boa, pois fica em uma estrada de grande movimentação de carros e caminhões, o que dificulta muitas vezes a concentração das crianças.

A escola possui: 5 salas de aula, 1 refeitório, 1 área para educação física, 1 pátio, 1 secretaria e 1 sala de leitura.

No momento em que cheguei, a coordenadora pedagógica estava fazendo seu curso de especialização em psicopedagogia a distância, no computador da escola. Analisando por um aspecto, isto demonstra que ela está preocupada com sua formação, mas ao mesmo tempo, está fazendo o curso no horário de trabalho. Ela havia terminado a graduação na década de 80 e atua como coordenadora há cinco anos.

A diretora adjunta é formada em Geografia há cinco anos, mas como fez o Ensino Médio em Formação de Professores, atua como professora há 16 anos.

Expliquei o que pretendia fazer e a coordenadora autorizou que a secretária me acompanhasse até às três professoras que responderiam ao meu questionário, já que meu trabalho é focado apenas no primeiro Ciclo de Formação.

Fui bem recebida pelas professoras, que se disponibilizaram a responder meu questionário. Enquanto isso, observei a sala de aula, a interação da professora e dos alunos.

Pelo que conversei, descobri que a escola é bastante aberta à comunidade, há eventos periodicamente aos sábados, onde é servido o café da manhã e o almoço, intercalados por palestras e oficinas educacionais.

A relação entre os professores, os funcionários e a direção me pareceu ser bastante amigável. Há respeito e comunicação. A interação entre os alunos de anos diferentes acontecia apenas na hora da entrada e nas festinhas que acontecem na escola, pois o horário da merenda é diferente para algumas turmas.

Observei algumas professoras e vi que apresentam um bom relacionamento com seus alunos, pois sentam, conversam, procuram conhecê-los mais intimamente e manter um clima harmonioso na sala de aula, mas também presenciei formas autoritárias de comunicação.

Conversando com a coordenadora, fui informada de que quando a Multieducação foi implantado, em 1997, os professores tiveram um treinamento. Este treinamento acontecia via televisão e na parte da manhã. Os professores chegavam mais cedo à escola, assistiam à apresentação e acompanhavam pelo material que haviam recebido. Os professores que participaram ganharam um certificado e um bônus no pagamento.

Quanto à questão do currículo escolar, ao questionar como este era feito, tive como resposta que aquela escola trabalhava de forma participativa, ou seja, todos os professores participavam neste momento. Infelizmente, não foi possível anexar o currículo destinado ao primeiro ciclo de formação, pois devido às dificuldades para realização deste trabalho quanto a tempo e acesso à escola em meio a outras atividades que a escola estava desenvolvendo como Festa Junina.

O currículo é montado no início de cada ano, levando em consideração os problemas apresentados no ano anterior. A proposta de "levar em consideração os problemas apresentados no ano anterior" não é de todo contraditória, pois ao mesmo tempo que nos remete ao entendimento de que as especificidades do grupo que se irá trabalhar estão sendo submetidas a questões do ano anterior, estas



questões serviram para um momento de reflexão, de tomada de decisão de como trabalhar com determinada situação, ou seja, foram base para um replanejamento.

A MULTIEDUCAÇÃO propõe que cada escola comece a se definir visto que cada uma delas deve buscar significar-se como Resposta Educativa necessária a sua comunidade de alunos com características próprias. Somente através de um Projeto Pedagógico próprio à sua realidade, que irá ganhando corpo e sentido através dos ajustes feitos no planejamento/replanejamento, desenvolvimento/avaliação é que se delinearão estas Respostas Educativas que serão sempre únicas e singulares. (Multieducação - Terceira Parte, 1996)

A partir do que foi conversado sobre a proposta do currículo da escola e as orientações do Multieducação, é possível verificar que aquele é construído tendo por base o Multieducação, mas não é fechado, delimitando atividades e maneiras de se trabalhar, mas sim, indicando quais tópicos das disciplinas devem ser trabalhadas em cada período. Para a construção do currículo escolar, o Núcleo Curricular Multieducação apresenta-se, como um momento de síntese, em que se articulam Princípios Educativos e Núcleos Conceituais em busca de um contexto, a partir do qual, os professores possam planejar, desenvolver e avaliar atividades pedagógicas e seu resultado junto aos alunos.

Analisando a resposta das professoras, pude constatar que das três, apenas duas fizeram o curso de como se trabalhar com as propostas do Multieducação. A terceira professora, por ser recente na profissão, conhecia o material, mas via dificuldades em trabalhar com ele. Ao ser perguntada se trabalhava com a proposta do Multieducação, esta terceira professora respondeu que "em parte, porque a proposta é interessante, mas nem tudo é prático de se aplicar". Acredito que esta resposta ocorreu por esta professora não ter feito o curso ou por não se interessar em aprofundar seus estudos. As demais, disseram utilizar a Multieducação, mas não negaram que utilizam outras fontes.

O questionário também revelou a formação das professoras, onde apenas uma delas tem nível superior. A situação da formação dos professores acaba sendo um agravante para precarização do magistério, pois no momento em que é exigido um maior comprometimento por parte dos professores relacionados aos cursos de formação continuada, não lhes são oferecidos subsídios para tal. Os professores são

mal remunerados e, muitos, trabalham em dois ou três turnos, o que impediria uma maior dedicação a níveis mais avançados de escolaridade.

A partir das conversas informais e da aplicação do questionário, pude identificar problemas relacionados ao não comprometimento por parte dos professores com esta prática educacional, como é o caso da professora citada acima (a que não fez o curso). Apesar desta constatação, também pude perceber que os profissionais desta escola mostraram-se conhecedores do Ensino Ciclado e de suas propostas, o que de forma direta ou indireta favorece a formação de cidadãos críticos, participativos e que podem atuar na realidade em que vivem. Digo direta ou indiretamente, pois na proposta do Ensino em Ciclos está instituída a idéia de que o conhecimento não é transferido, mas sim, criado a partir de possibilidades que viabilizem sua construção. Assim sendo, mesmo não trabalhando de forma efetiva com a Multieducação, elas estão trabalhando em uma perspectiva construtivista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer este trabalho, mesmo com toda uma visão construtivista que foi apresentada e que me foi passada na escola, percebo que o perfil do educador está mudando, mas ainda há muitos que seguem o conceito de “educação bancária”, onde a educação se torna um simples ato de depositar o saber, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Nesta perspectiva de educação, a didática ainda é presa a práticas tradicionais como a aula expositiva para ser copiada, decorada e depois cobrada na prova.

Apesar de tudo que já foi falado sobre novas práticas educativas e sobre formação continuada dos professores, espero que essas professoras tenham em mente que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 2007) e a partir daí procurem entender a educação problematizadora como prática de liberdade que exige de seus agentes – alunos e professores – aprender e ensinar em conjunto, mediados pelo mundo, pois a educação de qualidade é fundamental para o desenvolvimento do ser humano e da nação.

Para este trabalho monográfico, acredito que as contribuições das conversas com as professoras e o questionário me propiciaram ilustrar como o currículo, a proposta dos ciclos e o multieducação estão entrelaçados. É possível perceber que um não pode ser feito sem o auxílio do outro e que os três conceitos apresentados visam aprimorar, qualificar e democratizar o ensino, valorizando saberes e trocando conhecimentos.

Por outro lado, por ter sido uma pesquisa pequena, que retrata apenas um ponto, a questão do currículo inserido em uma única escola, minhas conclusões são limitadas à formação das professoras adicionada a falta de subsídios que é oferecido à escola para que possa se adaptar às mudanças. Esta pesquisa foi reduzida, com as colocações de três professoras, sem recursos financeiros e que, feita neste momento em que a resolução 946 traz a nova concepção de não reprovação que está sendo implantada neste município, os professores e direção ainda se encontram sem informações suficientes sobre este tema.

Penso que através do que foi apresentado é possível refletir sobre inúmeras questões: como se dão as práticas curriculares; como esse currículo é de fato

construído; como ele é praticado; quais conhecimentos são considerados mais relevantes nesta comunidade; a proposta dos ciclos realmente acontece ou simplesmente mudou a nomenclatura e manteve-se o conceito de conhecimentos seriados. No entanto, a principal questão é entender se a proposta do município do Rio de Janeiro está integrada ao currículo formal considerando a nova organização ciclada.

Apesar de eu ter me limitado a analisar apenas uma escola e apenas três professoras, acredito que há a necessidade de um estudo mais ampliado. Para se confirmar a eficiência desta articulação (currículo, multieducação e ciclos) é preciso uma análise mais densa, com um número maior de escolas, uma maior imersão no cotidiano escolar e observando outras variáveis que não foram analisadas por este trabalho, como por exemplo, a classe social das crianças que freqüentam a escola investigada, a localização geográfica, ou ainda, o número de alunos que atende. Enfim, somente desta forma seria possível fazer uma análise mais profunda a fim de investigar mais sobre o tema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

APPLE, Michel. Ideologia e Currículo. Ed. Brasiliense, 1982.

ARAUJO, Izamir Carnevali de e ARAUJO, Marizeli Vianna de Aragão. O Currículo como Ferramenta de Exclusão Social. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/ccs/artigoizamircurriculo.pdf>>. Acesso em 21 de out. 2006.

CORREA, Maria Ângela Monteiro. Educação Especial. Rio de Janeiro, Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, 2004.

FERNANDES, Cláudia. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: KRUG, Andréa (Org.). Ciclos em Revista: A construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2007, volume 1.

FERNANDES, Cláudia., FRANCO, Creso. Séries ou Ciclos? O que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, C. (org). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. Pensamentos para Educar. Disponível em: <[http://www.geocities.com/ionascimento/pensa\\_educar.html](http://www.geocities.com/ionascimento/pensa_educar.html)>. Acesso em 19 de jun. 2007.

HORN, Maria da Graça Souza. O Currículo na Escola Infantil : a organização da informação em projetos de trabalho I. Disponível em: <<http://www.cedecom.pro.br/gracatx1.htm>>. Acesso em 15 de ago. 2006.

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI N°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LIMA, J. O. As mudanças no mundo do trabalho e suas implicações na educação e na gestão dos processos de trabalho da escola. Disponível em <<http://www.unisete.br/graduacao/fafisete/pedagogia/banco%20de%20textos/>>

mudancas no mundo do trabalho e suas implicacoes.pdf>. Acesso em 20 de mar. 2007.

MAINARDES, Jefferson . A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: Franco, Creso. (Org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 33-54.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a política de ciclos no Brasil: panorama e desafios. In: KRUG, Andréa (Org.). Ciclos em Revista: A construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2007, volume 1.

MAINARDES, Jefferson . A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 1998, p. 16-29, n. 192, v. 79.

PERRENOUD, Ph. Dez Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000 (trad. en portugais de Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris : ESF, 1999).

Revista Nova Escola. Fundação Victor Civita, março de 2003.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DE BRASÍLIA. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. A Multieducação na sala de aula: refletindo sobre o trabalho no 1º ciclo de formação. s/d

MULTIEDUCAÇÃO: Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro: SME/R.J., 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói. Fundação Municipal de Educação. 2007

SILVA, Maurício da. A Violência na escola. In: Violência nas escolas, caos na sociedade. EVIRT – Ed. Virtual. Disponível em: <<http://evirt.com.br>>. Acesso em 9 de abr. 2007.

SILVA, Tomas Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 10ª reimpressão.

## ANEXOS:

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)  
Curso de Pedagogia

Prezado(a) colaborador(a),

Primeiramente, agradeço-lhe a disposição em responder às perguntas que lhe serão feitas. Não se preocupe com a questão da identidade porque ela será preservada, isto é, seu nome não será divulgado.

1 – Nível de escolaridade:

---

---

2 – Você é professor (a) há quanto tempo?

---

---

3 – Você é professor de qual ano do ciclo? Caso não trabalhe com esta nomenclatura, de qual série?

---

---

4 – Você conhece o Multieducação (proposta pedagógica para o município do Rio de Janeiro)?

---

---

5 – Você trabalha com esta proposta educacional? Explique o por quê?

---

---

6 – Você segue algum outro parâmetro? Qual?

---

---



P/ Jaqueline

Resolucao SME 946/2007-republicada

DIÁRIO OFICIAL DE 04 DE JUNHO DE 2007

ATO DA SECRETÁRIA

RESOLUÇÃO SME Nº 946 DE 25 DE ABRIL DE 2007 (\*)

**ESTABELECE DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

**A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e considerando:**

- a) as orientações emanadas da Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente em seu artigo 3º incisos IX e X, artigo 4º inciso IX, artigo 24 incisos V, VI e VII, e artigo 31;
- b) o disposto no Capítulo IV - "Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer" - do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90, especialmente em seus artigos 53 e 56;
- c) que o acesso, a permanência e o sucesso escolar constituem direito do educando;

2

d) a ampliação do sistema de Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino;

e) a concepção de avaliação expressa no Núcleo Curricular Básico Multieducação;

f) a opção por uma avaliação formativa, de caráter processual, que deve ser diagnóstica, dialógica, investigativa, prospectiva e transformadora;

g) que a avaliação deve estar em sintonia com o Núcleo Curricular Básico Multieducação e com o Projeto Político-Pedagógico da Escola, os quais devem guardar coerência entre si;

h) que a avaliação deve levar em conta o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, a auto-avaliação do gestor, do professor e do aluno, a prática pedagógica em sala de aula e a gestão escolar, apresentando um caráter institucional;

i) que a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, em qualquer modalidade de atendimento, deve levar em conta as adaptações curriculares propostas,

**RESOLVE:**

## **CAPÍTULO I**

### **Do registro da avaliação escolar**

**Art. 1º** A avaliação dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino será contínua, considerando-se o registro como instrumento fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

**Parágrafo único - Para os fins previstos nesta Resolução, a avaliação, enquanto processo, terá caráter formal, consolidada por intermédio de provas, testes, pesquisas, trabalhos em grupo e individuais, sem prescindir da auto-avaliação realizada de forma dialógica, e de caráter informal, através de observações sistemáticas dos diversos aspectos do desenvolvimento do aluno.**

**Art. 2º A avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos dos três Ciclos de Formação do Ensino Fundamental e do Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA - deverá ser expressa por meio dos seguintes conceitos: MB - Muito Bom; B - Bom; e R - Regular.**

**Parágrafo único - Nos três Ciclos de Formação e no Programa de Educação de Jovens e Adultos I e II - PEJA I e PEJA II - será atribuído um conceito global ao aluno, considerando o seu desenvolvimento.**

**Art. 3º Os conceitos determinados no artigo 2º, que refletirão o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno no período considerado para o Conselho de Classe (COC), deverão ser a síntese dos apontamentos feitos no Registro de Classe e serão atribuídos a partir dos seguintes critérios:**

**I - Muito Bom (MB): o aluno atingiu os objetivos propostos para o período, não tendo necessitado de atividades específicas de recuperação paralela;**

**II - Bom (B): o aluno atingiu os objetivos propostos para o período, com participação eventual em atividades específicas de recuperação paralela;**

4

**III - Regular (R): o aluno atingiu parcialmente os objetivos propostos para o período, tendo necessitado constantemente de atividades específicas de recuperação paralela.**

**Parágrafo único - O aluno que, não obstante a recuperação paralela, ao término do período final de cada Ciclo de Formação não atingir os objetivos mínimos previstos, deverá ter sinalizado seu processo de desenvolvimento no Registro de Classe, acompanhado de Relatório elaborado pelo(s) professor(es), dando-se ciência ao seu responsável.**

**Art. 4º O processo de avaliação dos alunos da Educação Infantil, dos três Ciclos de Formação do Ensino Fundamental, da Classe Especial e do Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA - deverá ser descrito no Registro de Classe.**

**§ 1º Nos três Ciclos de Formação, quando da realização de atividades de avaliação, serão feitas anotações na ficha do aluno contida no Registro de Classe e discutidas as questões e os resultados dessas atividades em sala de aula.**

**§ 2º A Educação Infantil, em cada Creche e Unidade Escolar, deverá prever a forma de registro de avaliação que esteja em consonância com o seu Projeto Político-Pedagógico e com os pressupostos do Núcleo Curricular Básico Multieducação, não cabendo atribuição de conceitos, mas uma análise do desenvolvimento e aprendizagem do aluno.**

**Art. 5º O conceito atribuído ao aluno dos Ciclos de Formação e do Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA - deverá ser anotado no Boletim Escolar.**

**Art. 6º Ao final de cada Ciclo de Formação, deverá ser preenchida a Ficha de Avaliação do aluno, a qual conterá a descrição dos objetivos propostos para o respectivo ciclo.**

**Art. 7º O processo de avaliação dos alunos das classes especiais deverá ser expresso no Relatório de Acompanhamento.**

**Art. 8º O processo de avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, integrados em turmas regulares, será feito pelo professor regente da turma em conjunto com o Professor Itinerante e/ou com o Professor da Sala de Recursos.**

**Parágrafo único - O aluno com necessidades educacionais especiais será avaliado, considerando-se as adaptações curriculares propostas, o que requer o estabelecimento de estratégias de avaliação diferenciadas.**

**Art. 9º A Secretaria Municipal de Educação realizará, anualmente, no período final de cada ciclo, avaliação da Rede, visando monitorar e replanejar, quando necessário, suas ações.**

## **CAPÍTULO II**

### **Da continuidade dos estudos**

**Art. 10 Em função da concepção de Ciclos de Formação que pressupõem a continuidade do processo de formação humana, ao aluno dos Ciclos de Formação que apresentar dificuldades durante o ano letivo deverão ser asseguradas atividades diversificadas de recuperação paralela, de forma a permitir ao aluno experimentar outras formas de ensino.**

**§ 1º Ao aluno que concluir um ciclo com conceito Regular (R) deverá ser efetivado pela Unidade Escolar trabalho pedagógico específico, no início do ano subsequente, desenvolvendo-se procedimentos de ensino diferentes daqueles utilizados no ano anterior e mais adequados às suas necessidades.**

§ 2º O aluno que, ao término do período final de cada ciclo, estiver na situação prevista no parágrafo único do art. 3º desta Resolução, terá sua enturmação definida para o ano letivo seguinte pelo Conselho de Classe, que indicará proposta de trabalho pedagógico que atenda suas necessidades educacionais já registradas em Relatório.

**Art. 11** Considerando os Pareceres CME/CEB nº 03/99 e nº 06/05 e as especificidades do trabalho pedagógico a ser desenvolvido para a faixa etária a que se destina, o Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA, que possui caráter acelerativo, assegurará, ao final de cada Bloco, mais um período de estudo ao aluno, desde que o Conselho de Classe aponte essa necessidade em parecer descritivo devidamente fundamentado.

§ 1º No Programa de Educação de Jovens e Adultos II - PEJA II, o aluno supracitado será enturmado na Unidade de Progressão mais adequada a seu desenvolvimento, conforme indicação do Conselho de Classe.

§ 2º No Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA , o aluno citado no caput deste artigo poderá, no ano letivo seguinte, ser reclassificado a qualquer momento.

§ 3º No Programa de Educação de Jovens e Adultos II - PEJA II, não haverá retenção nas Unidades de Progressão, durante o Bloco.

**Art. 12** No que se refere à frequência, o aluno deve obter o mínimo de 75% de presença no total da carga horária prevista para cada ciclo, cabendo ao Departamento Geral de Educação emitir Portaria específica regulamentando a operacionalização deste artigo em consonância com a legislação vigente.

**§ 1º** Após cada COC, a Unidade Escolar deverá dar ciência da frequência ao aluno e a seu responsável, mantendo em arquivo documento comprobatório.

**§ 2º** Ao final de cada COC, a direção da Unidade Escolar, esgotados os procedimentos que lhe competem junto aos responsáveis, deverá, nos termos da Lei Federal nº 10.287/01 e da Lei Federal nº 8.069/90, comunicar ao Conselho Tutelar, ao Juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem mais do que 12,5% de faltas, cuja situação não tenha sido regularizada.

**§ 3º** Nos casos de doenças graves que impeçam os alunos de locomoção até a Unidade Escolar, conforme o Decreto-Lei nº 1044/69, e de gravidez de risco, de acordo com a Lei nº 6202/75, ambos atestados pelos Postos de Saúde da SMS - Secretaria Municipal de Saúde, o aluno terá direito a material de estudo ou atendimento domiciliar.

**§ 4º** O aluno que, ao término do período final de cada ciclo, não obtiver a frequência mínima prevista em lei, deverá permanecer no último período do ciclo cursado.

**Art. 13** A avaliação dos alunos da Educação Infantil deverá prever uma progressão contínua, considerando-se a organização dos grupamentos por idade.

**Parágrafo único** - É de responsabilidade da Creche e da Unidade Escolar a apresentação dos registros e a discussão dos mesmos com os responsáveis.

**Art. 14** A avaliação dos alunos das classes especiais deverá prever uma progressão contínua, considerando-se a organização dos diferentes níveis, não cabendo, portanto, retenção, nem conceituação.

## **CAPÍTULO III**

### **Do Conselho de Classe**

**Art. 15 O Conselho de Classe (COC), espaço democrático escolar por excelência, será realizado conforme Calendário Escolar definido pela SME a cada ano letivo, com o objetivo de fazer a análise e tomar as decisões sobre:**

**I - o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico;**

**II - o fazer pedagógico em sala de aula;**

**III - o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;**

**IV - o desenvolvimento das atividades de recuperação paralela, do Centro de Estudos do Aluno (CEST) e do reagrupamento flexível.**

**Art. 16 O Conselho de Classe será constituído por:**

**I - Diretor e/ou Diretor-Adjunto;**

**II - Coordenador Pedagógico;**

**III - Supervisor Escolar e/ou Orientador Educacional, quando houver na escola;**



**IV - Todos os professores regentes das turmas envolvidas, inclusive o Professor da Sala de Leitura, o professor do Centro de Estudos do Aluno (CEST) e, nos casos de alunos com necessidades educacionais especiais, o Professor Itinerante e/ou da Sala de Recursos;**

**V - Dois representantes do Conselho Escola-Comunidade (CEC), sendo um do segmento responsável por aluno e outro do segmento funcionário;**

**VI - Dois alunos, sendo um o representante do segmento aluno no CEC e outro, um componente da diretoria do Grêmio Estudantil.**

§1º A composição do Conselho de Classe poderá ser ampliada, a critério do CEC da Unidade Escolar.

§2º O Conselho de Classe será instalado e deliberará com a presença de 2/3 dos membros que o integram, sob a presidência do Diretor da Unidade Escolar ou do Diretor-Adjunto, no caso de comprovada impossibilidade de participação do primeiro.

Art. 17 Durante o Conselho de Classe será elaborada ata, contendo o registro dos aspectos discutidos e as linhas de ação redefinidas para o período seguinte.

Art. 18 É considerada falta grave a ausência do professor no Conselho de Classe, conforme o Parecer CEE nº 139/96.

Parágrafo único - No caso de ausência justificada do professor, deverá o mesmo deixar, por escrito, um relatório contendo a auto-avaliação de seu trabalho pedagógico e a análise do desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos e de sua(s) turma(s).

#### CAPÍTULO IV

Da documentação escolar

Art. 19 São documentos da Avaliação Escolar:

I - Registro de Classe;

II - Ficha de Avaliação;

III - Boletim Escolar;

IV - Relatório de Transferência;

V - Relatório de Acompanhamento;

VI - Histórico Escolar;

VII - Certificado.

Parágrafo único - O modelo de cada um destes documentos será definido em portaria.

Art. 20 O Registro de Classe é o documento oficial da Rede Pública Municipal de Ensino, em todos os seus níveis e modalidades, para a anotação das ações pedagógicas e do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos pelos professores regentes.

Parágrafo único - O Registro de Classe compõe-se de quatro partes:

I - Ação Pedagógica, que contém o Planejamento Pedagógico - diagnóstico da turma e proposta geral de trabalho - e o Replanejamento Periódico - necessidades percebidas no desenvolvimento do trabalho pedagógico com a turma e revisões do Planejamento Pedagógico;

II - Anotações Diárias, que traz a Relação de Alunos, a Apuração da Frequência e o Registro das Vivências da Turma;

III - Registro sobre os alunos, que se destina a observações e reflexões significativas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos;

IV - Registro de Reuniões com os Responsáveis, contendo os assuntos tratados e a frequência.

Art. 21 A Ficha de Avaliação, que será preenchida ao término do período final de cada ciclo, conterà os objetivos trabalhados no mesmo, registrando se o aluno os atingiu integral ou parcialmente, sua conceituação final e sua frequência.

Parágrafo único - A Ficha de Avaliação acompanhará o Histórico Escolar, quando da transferência do aluno.

Art. 22 O Boletim Escolar, que será preenchido a cada Conselho de Classe, é documento de ciência ao responsável e ao próprio aluno sobre o desenvolvimento e a aprendizagem deste último, devendo conter sua conceituação e frequência.

Art. 23 O Relatório de Transferência, no Ensino Fundamental e no Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA, conterà observações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, elaboradas a partir das anotações no Registro de Classe, devendo acompanhar o Histórico Escolar em

transferências durante o ano letivo ou ao final dos períodos inicial e intermediário de cada ciclo.

Art. 24 O Relatório de Acompanhamento do aluno de Classe Especial será preenchido no período de cada COC, feito em duas vias, sendo uma para o arquivo da Unidade Escolar e outra para o responsável pelo aluno.

Parágrafo único - Este relatório acompanhará o Histórico Escolar do aluno, quando de sua transferência para outra Unidade Escolar.

Art. 25 O Histórico Escolar, documento oficial de conclusão do Ensino Fundamental e de transferência do aluno, deve resumir o seu percurso, ano a ano, até o último cursado, contendo, no mínimo:

I - designação e denominação da escola;

II - dados de identificação pessoal do aluno;

III - conceituação e percentual de frequência obtidos, bem como o nome do estabelecimento escolar em que estudou, ano a ano;

IV - indicação do próximo grupamento a cursar.

Art. 26 O Certificado constitui o documento oficial de conclusão do Ensino Fundamental para os alunos que terminarem o Período Final do 3º Ciclo de Formação ou o Bloco II do Programa de Educação de Jovens e Adultos II - PEJA II.

## CAPÍTULO V

Das disposições gerais

Art. 27 Os critérios de avaliação que constam da presente Resolução deverão ser do conhecimento de toda a comunidade escolar.

Art. 28 Os casos omissos, após análise do Coordenador Regional de Educação, serão resolvidos pelo Diretor do Departamento Geral de Educação - E/DGED.

Art. 29 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SME nº 776, de 08 de abril de 2003.

Rio de Janeiro, 25 de abril de 2007.

Sonia Maria Corrêa Mograbi

(\*) Republicada por ter saído com omissões no D.O de 27/04/07.

Os textos assinalados em verde são AS ALTERAÇÕES - JODV -04/06/2007

## MULTIEDUCAÇÃO – NÚCLEO CURRICULAR BÁSICO

		PRINCÍPIOS EDUCATIVOS			
		MEIO AMBIENTE	TRABALHO	CULTURA	LINGUAGENS
NÚCLEOS CONCEITUAIS	IDENTIDADE	Identificar-se como pessoa de um grupo social, de uma comunidade, de uma região, do país e do mundo, entendendo as relações que se estabelecem no meio ambiente físico, cultural, social e político.	Compreender o trabalho como atividade fundamental do ser humano, entendendo a atividade produtora como constituinte da própria identidade pessoal na transformação da sociedade.	Reconhecer a existência de diferentes grupos culturais com suas manifestações específicas, identificando-se como membros de determinado grupo social, cultural, étnico, respeitando a diversidade e pluralidade de outras identidades.	Perceber as influências das múltiplas linguagens gestual, oral, escrita, visual, plástica, musical, tecnológicas na constituição da identidade individual e cultural, apropriando-se delas de forma crítica.
	ESPAÇO	Analisar os diferentes modos de ocupação do espaço físico, discutindo questões relativas à qualidade de vida e à melhor forma de ocupação desse espaço pela sociedade de modo a torná-la mais justa e mais humana, em todo o planeta Terra.	Identificar as modificações ocorridas no espaço físico e social através das atividades produtivas do homem, considerando que modos diferentes de produção criam novas formas de ocupação dos espaços e nova qualidade de vida.	Reconhecer que grupos humanos têm características distintivas, diferentes de um lugar para outro, mas que trazem o sentido do universal que os faz integrantes da humanidade, provocando responsabilidades mútuas neste planeta.	Compreender o papel de mediação exercido pelos diferentes tipos de mídia possibilitando a globalização das relações e a aproximação entre sujeitos situados em espaços diferentes, posicionando-se criticamente em relação às conseqüências deste fatos.

		<b>PRINCÍPIOS EDUCATIVOS</b>			
		<b>MEIO AMBIENTE</b>	<b>TRABALHO</b>	<b>CULTURA</b>	<b>LINGUAGENS</b>
<b>NÚCLEOS CONCEITUAIS</b>	<b>TEMPO</b>	<p>Analisar as transformações ocorridas ao longo do tempo, no meio ambiente físico, social e cultural entendendo que as intervenções do homem modificam este meio e o próprio homem, o que exige postura crítica a respeito.</p>	<p>Entender os modos de produção e as relações de trabalho estabelecidas entre os homens, em diferentes tempos históricos e as conseqüências presentes e futuras deste fato.</p>	<p>Vivenciar criticamente a pluralidade cultural existente em seu tempo sendo capaz de questionar a imposição de padrões culturais e de compreender a possibilidade de convivência dinâmica, reconhecendo as diversidades que compõem a nação brasileira e suas relações com outros países.</p>	<p>Estabelecer interação com as linguagens de seu tempo, analisando criticamente o poder das tecnologias de comunicação, tornando-se não apenas um receptor, mas, um produtor de significados.</p>

		<b>PRINCÍPIOS EDUCATIVOS</b>			
		<b>MEIO AMBIENTE</b>	<b>TRABALHO</b>	<b>CULTURA</b>	<b>LINGUAGENS</b>
<b>NÚCLEOS CONCEITUAIS</b>	<b>TRANSFORMAÇÃO</b>	Compreender as relações de interdependência entre os seres, desenvolvendo ações orientadas para a transformação do meio ambiente físico, social e cultural que garantam condições mais plenas de vida cidadã para todos.	Incorporar princípios éticos que promovam mudanças fundamentais, criando-se uma nova relação que integre trabalho/ produção/ prazer/ qualidade de vida, favorecendo um leitura crítica e uma ação transformadora sobre a relação trabalho/ exploração/ consumismo.	Reconhecer que os homens criam símbolos, vivem e aprendem no seu grupo social e nas relações com outros grupos e que nesta atividade cultural eles constroem e transformam sua própria identidade, o sentido do tempo, do espaço, do trabalho, da ética e da estética.	Compreender o papel das linguagens como instrumentos de mediação transformadora no diálogo do homem consigo próprio, com os outros homens e com o mundo e que estas linguagens transformadoras podem ser dirigidas à maior compreensão entre grupos sociais, cidades, estados e países em busca da paz e da convivência digna e construtiva





UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A) : Jaqueline Campos de Arnillas

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : Políticas e Práticas Curricu-

lares no primeiro ciclo de formação de uma escola no município do Rio de Janeiro.

ORIENTADOR : Clayse Martins Hora

**FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL**

Primeiro avaliador :

Professor convidado: Maria Elina Viana Souza

Nota : 9,0 (nove)

Considerações:

O estudo sobre ciclos é atual e pertinente porque tal assunto está em pauta devido às resoluções da SME/RJ. Nesse sentido, mesmo o texto é ca

monografia apresenta alguns equívocos de forma, ele está bem elaborado e atende aos requisitos exigidos para um trabalho monográfico.

Pela pertinência do tema e por ter representado acréscimo de conhecimentos tanto para a área da educação quanto para a autora, atribuo a nota acima ao trabalho.

Parabéns!

Marina Elvira Nova Souza

Segundo avaliador :

Professor orientador : Wayne Martins Hora

Nota : 8,5 (oito e meio)

Considerações:

A aluna tem um potencial enorme que foi impedido de maior desenvolvimento, neste trabalho, em virtude do prazo mínimo p/ a sua elaboração.

Entretanto, considerando as limitações pertinentes a um trabalho monográfico de graduação, a investigação possui condições técnicas e metodológicas suficientes para aprovação com nota oito e meio.

Rj, 11/07/2007.  
Dayse Martins Hora

Prof. Adj. II - D.F.E.  
Mat. 0398853

Terceiro avaliador :

Professor da disciplina Monografia II: Cláudia de Oliveira Fernandes

Nota : Doz (10.0)

Considerações:

O trabalho cumpre todas as exigências formais para um texto monográfico.

Apresenta densidade no conteúdo e seriedade no tratamento dos dados.

#### RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
9.0	8.5	10.0	27.5	9.2

Rio de Janeiro, 01 de agosto de 2007

**QUADRO RESUMO - ORIENTAÇÕES**

Mês Abril

Dia	9/4	16/4	18/4	
Observações	Pedi a prof. que me orientasse.	conversa sobre como seria o trabalho	envio do projeto de monografia.	
Professor	<i>DMH</i>	<i>DMH</i>	<i>DMH</i>	
Aluno	<i>Ⓟ</i>	<i>Ⓟ</i>	<i>Ⓟ</i>	

Mês junho

Dia	4/6	19/6	20/6	21/6
Observações	discutimos sobre que rumo dar ao trabalho	enviei a introdução	a prof. me respondeu e suas considerações	enviei o capítulo sobre currículo
Professor	<i>DMH</i>	<i>DMH</i>	<i>DMH</i>	<i>DMH</i>
Aluno	<i>Ⓟ</i>	<i>Ⓟ</i>	<i>Ⓟ</i>	<i>Ⓟ</i>

Mês junho

Dia	23/6	25/6	27/6	29/6
Observações	enviei o capítulo sobre ciclos	observações da professora	enviei o capítulo sobre Multidivisão	enviei o capítulo sobre os objetivos
Professor	<i>DMH</i>	<i>DMH</i>	<i>DMH</i>	<i>DMH</i>
Aluno	<i>Ⓟ</i>	<i>Ⓟ</i>	<i>Ⓟ</i>	<i>Ⓟ</i>

Mês julho

Dia	02/07	03/07		
Observações	trabalho com a orientadora	enviei a monografia completa		
Professor	<i>DMH</i>			
Aluno	<i>Ⓟ</i>	<i>Ⓟ</i>		