



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LILIAN LIMA PEREIRA**

**LINHAS, PONTOS E COSTURAS DE UMA COLCHA  
DE RETALHOS: NARRATIVAS DOCENTES DO  
COTIDIANO NA ESCOLA GRAPIÚNA**

**FEIRA DE SANTANA – BAHIA  
2014**

**LILIAN LIMA PEREIRA**

**LINHAS, PONTOS E COSTURAS DE UMA COLCHA DE  
RETALHOS: NARRATIVAS DOCENTES DO COTIDIANO NA  
ESCOLA GRAPIÚNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Mirela Figueiredo Santos Iriart

Feira de Santana – Bahia  
2014

## Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Pereira, Lilian Lima

P4921 Linhas, pontos e costuras de uma colcha de retalhos : narrativas docentes do cotidiano na escola Grapiúna / Lilian Lima Pereira. – Feira de Santana, 2014.

205 f. :il.

Orientadora: Mirela Figueiredo Santos Iriart

Mestrado (dissertação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Práticas pedagógicas – Itabuna, BA. 2. Ciclos de Formação Humana – Escola Grapiúna. I. Iriart, Mirela Figueiredo, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13 (814.22)

LILIAN LIMA PEREIRA

**LINHAS, PONTOS E COSTURAS DE UMA COLCHA DE  
RETALHOS: NARRATIVAS DOCENTES DO COTIDIANO NA  
ESCOLA GRAPIÚNA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Mirela Figueiredo Santos Iriart - Orientadora  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Elizeu Clementino de Souza - Primeiro (a) Examinador (a)  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>a</sup> Amali de Angelis Mussi - Segundo (a) Examinador (a)  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Feira de Santana, 30 de maio de 2014.

Resultado: \_\_\_\_\_

Ao meu pai dedico, homenageando a sua capacidade de evocar a memória as lembranças da infância:

### *MEMÓRIAS DE INFÂNCIA*

*Ah, que saudade... da minha casinha branca  
bem no centro da instância, cercadinha de jardim  
pela manhã os passarinhos, esvoaçavam em seus ninhos  
numa algazarra sem fim...*

*Bem pertinho, ali ao lado  
o meu irmão com um machado lascava lenha  
no chalé de longe se percebia  
a fumacinha subia, anunciando o café...*

*Ah, que saudade... dos dengos da mamãezinha  
das amáveis palmadinhas, quando ao traquinar  
ah que saudade... dos campos, dos rios, das flores  
das borboletas multicores, sobrevoando o pomar...*

*A massa, olha a massa! era o Braulino cachaça  
mercando bolacha e pão, e o meu velho sorridente  
comprava os pãezinhos da gente, pagando-lhe o seu tostão...*

*Ah, que saudades das minhas irmãzinhas  
Anaide, Marildes, Licinha... três pequenas princesinhas,  
eu jamais posso esquecer-las, elas iam para a fonte,  
contemplando os verdes montes enfeitando o amanhecer...*

*E hoje... entre um sorriso e um canto  
eu amenizo o meu pranto nesta amarga solidão  
era linda, muito linda a minha infância  
e dela eu guardo lembrança que envolve o meu coração...*

*Adeus casinha branca...  
borboletas, flores, bonanças e jardins  
adeus infância querida,  
que tanto marcou minha vida  
e há tempos chegastes ao fim.*

Manoel de Souza Pereira (meu pai)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, força criadora do universo, a quem, a todo momento, buscava apoio e estímulo para seguir a minha trajetória de vida e de formação.

Aos meus antepassados pelas vibrações de luz e harmonia que me transmitiram.

A Seicho-no-ie do Brasil pelas orientações espirituais.

Aos meus pais Manoel Souza Pereira e Marilene Lima Ferreira pelo dom da vida e pela torcida pela minha caminhada profissional.

Aos meus avós paternos e maternos e em especial a Gabriel Pereira de Freitas e Eutália de Souza Pereira (*in memorian*), meus pais de criação.

A Minha amada tia Maria Anaide de Souza Pereira.

A minha filha Bianca, amor e razão de minha existência, que tantos momentos de distância vivenciou em função de minhas idas e vindas à cidade de Feira de Santana.

As professoras Gláucia, Estela e Helena e aos professores Gustavo e Roberto pelas histórias narradas, pelas reminiscências compartilhadas, e pela confiança em minhas intencionalidades.

A minha saudosa e generosa tia Marildes Pereira da Silva (*in memorian*).

Aos meus tios, que participaram também da minha criação Otávio Matos e Maria Lícia de Matos Pereira e a minha prima querida Neide Matos dos Santos.

Ao meu amigo companheiro Aldemir Messias Santos pelo carinho e incentivo para que continuasse o percurso nos momentos mais difíceis.

À professora Dr<sup>a</sup> Rosaide Pereira dos Reis Ramos pelo incentivo, pela generosidade em me orientar e incentivar a realização do projeto desta pesquisa, muito obrigada.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr. Mirela Figueiredo Santos Iriart por ter me acompanhado nesse percurso, ainda que o meu tema não fizesse parte de sua áreas de estudo como fazia questão de ressaltar, pela sua humildade em reconhecer as dificuldades nesse caminhar, entre uma conversa no *Skype* e uma reunião na sala de pesquisa, e os conselhos para otimizar a escrita. Pela contribuição na formulação e nos ajustes do problema de pesquisa, e por me fazer estabelecer as metas, cumprir os prazos e pelo interesse em contribuir com a minha formação profissional, muito obrigada.

Ao professor Dr. Elizeu Clementino de Souza pela generosa contribuição ao meu trabalho na banca de qualificação, me indicando referenciais teóricos, modos de trabalhar, o que fazer

e o que não fazer, mas, principalmente, pelo alerta, ao me dizer: “– Olha só, Lilian, está com um bom trabalho, mas, é isso, está tudo muito calmo, problematize”. Admiro-o por sua força e coragem de professor nordestino que se impôs neste país, onde a educação está à longa distância de ser reconhecida como prioridade, meus sinceros agradecimentos. Sinto-me no dever de dizer que de fato foi inquietante conviver com seus escritos nessa trajetória, pois, sua escrita é você.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Amali de Angelis Mussi pela generosidade de sua análise, por reconhecer as intencionalidades, quando o que se pretendia alcançar ainda nem era sabido, pelos e-mails desejando-me sucesso na caminhada. Por ter aceitado participar da minha banca de qualificação, mesmo diante das contingências que a vida impõe. Desejo-lhe muita, muita sorte nessa caminhada.

A professora Dr<sup>a</sup> Jussara Fraga Portugal muito, muito obrigada pela acolhida, pois, também creio que “nós fizemos história, pra ficar na memória e nos acompanhar”. Pela sua alegria quando conversávamos, pelo empenho, pelas dicas, pelas histórias que me contou e olha que foi rápido, hein... Pouco durou, mas, os nossos encontros valeram muito, me animaram, me fortaleceram e eu jamais vou esquecer.

Aos meus amigos e colegas de mestrado pela convivência, pelo com-partilhar de experiências, de conhecimentos e emoções, em especial aos amigos Itamar e Manoel, com quem sempre retornava das aulas para tomar uma sopa ao final da tarde no bairro Feira VI.

A professora Dr<sup>a</sup> Antônia pela firmeza carinhosa com a qual ministrava as aulas e pelo empenho em suas brilhantes exposições, desde Clastres à Bourdieu...

Ao professor Dr. Miguel Almir, que se orgulha mais por ser poeta e cantador, pela celebração da cultura e por valorizar os potenciais artísticos de seus alunos.

A professora Dr<sup>a</sup> Denise tendo em conta a presteza e carinho que lhe são peculiares momento e na hora certa com uma palavra amiga no momento necessário: “respira L1, você consegue”... Suas palavras e afeto valeram ouro.

Aos funcionários do Programa do mestrado em Educação, cito, em nome de todos, “seu” Hélio, pela educação e gentileza com a qual sempre me tratou.

Entre imagens, letras, sorrisos e lágrimas, sou grata as minhas amigas e colegas de mestrado Maria Rita (Ritinha) Santos e Lívia Jéssica de Almeida, pela acolhida em sua casa e pela dedicação com que, nos momentos mais difíceis desta trajetória, fizeram-me sorrir, e pela doação e carinho ao realizarem leituras e (re) leituras nas madrugadas, com uma generosidade e demonstração de carinho inigualável, este texto é para vocês.

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou apreender, a partir das narrativas de professores e professoras, as implicações dos Ciclos de Formação Humana na construção e ressignificação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar da Rede Municipal de Itabuna, entre os anos de 2002 a 2012. Também analisou os significados atribuídos pelos professores e professoras às suas práticas pedagógicas e buscou compreender como vivenciam a influência destes Ciclos em relação à organização do trabalho pedagógico na Escola Grapiúna, nome atribuído à proposta desses Ciclos. Desse modo, a minha opção metodológica foi pela pesquisa (auto) biográfica, com ênfase nas narrativas das trajetórias de formação e atuação profissional de professores e professoras que atuam nesses Ciclos, no âmbito da Escola Grapiúna. Utilizei como dispositivos para a recolha dos dados as entrevistas narrativas e como procedimento para compreendê-las a análise interpretativo-compreensiva, balizada em quatro eixos temáticos, a saber: Trajetórias de formação e entrada na carreira; Trabalho docente nos Ciclos de Formação Humana - inserção na escola em Ciclos; a Proposta Político-Pedagógica, Cotidiano e Práticas Pedagógicas na Escola Grapiúna. Para contribuir com tal compreensão, realizei uma análise da Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna intercalando com as narrativas dos colaboradores deste estudo, que revelou fragilidades referentes, principalmente, à concepção dos docentes no que concerne a operacionalização de práticas pedagógicas condizentes com esses Ciclos. As narrativas dos professores e professoras insurgiram como *corpus* de análise da pesquisa e evidenciaram subjetividades docentes no/do/sobre o cotidiano escolar, que revelaram, por um lado, inquietações e discordâncias quanto aos fundamentos epistemológicos dos Ciclos, confundidos com a estrutura deficitária em que ocorre o trabalho docente, por outro, que as práticas pedagógicas se constituem na experiência docente, mediando as relações educativas no contexto escolar. Além disso, foi evidenciado que as práticas pedagógicas nos Ciclos de Formação Humana, na Escola Grapiúna se constituíram e efetivaram em função da concepção de educação de cada professor e de cada professora, quanto ao que concebem sobre educação, a quem serve ou a que se propõe.

**Palavras-chave:** Narrativas. Cotidiano. Professor e Professora. Práticas Pedagógicas. Ciclos de Formação Humana.

## RESUMEN

La presente pesquisa aprehende, a partir de las narraciones de los profesores y profesoras, las implicaciones de los Ciclos de Formación Humana en la construcción y reconstrucción de las prácticas de enseñanza en el cotidiano de la escuela de la Red Municipal de Itabuna, entre los años 2002 a 2012. También fueron analizados los significados asignados por profesoras y profesores a sus prácticas pedagógicas y buscando entender cómo la influencia de estos ciclos en relación con la organización del trabajo educativo en la Escuela Grapiúna, nombre dado a la propuesta de estos ciclos. Por lo tanto, mi método de investigación elegido fue la pesquisa (auto) biográfica, con énfasis en las narrativas de las trayectorias de formación y actuación profesional de los docentes que trabajan en estos ciclos en la Escuela Grapiúna. Utilicé como dispositivos de colección de datos las entrevistas narrativas y como procedimiento para comprender el análisis interpretativo-comprensivo, amparado por cuatro temas, a saber: Trayectorias de formación y entrada en la carrera; Trabajo docente en los Ciclos de Formación Humana - inserción en la escuela en Ciclos; Propuesta Político-Pedagógica y el cotidiano y las prácticas pedagógicas en Escuela Grapiúna. Para contribuir a este entendimiento, realicé un análisis de la Propuesta Político- Pedagógico de la Escuela Grapiúna intercalando con las narrativas de los participantes en este estudio, que reveló debilidades relacionadas, principalmente, la concepción del formato operacional de las prácticas pedagógicas coherentes con estos ciclos. Las narrativas de los profesores y profesoras, *corpus* de análisis de la investigación, evidenciaron subjetividades docentes en el/ del /sobre cotidiano de la escuela, que revelaron, por un lado, las preocupaciones y desacuerdos sobre los fundamentos epistemológicos de los Ciclos, confundidos con la estructura deficiente que ocurre en el trabajo docente, por otro, que las prácticas pedagógicas constituyen en la experiencia docente, mediando las relaciones educativas en el contexto escolar. Por otra parte, fue evidenciado que las prácticas pedagógicas en Ciclos de Formación Humana en la Escuela Grapiúna constituirán y realizarán en función de la concepción de educación de cada profesor e de cada profesora, cuanto al que conciben sobre educación, postulando a quien sirve o a que se propone.

**Palabras clave:** Narraciones. Cotidiano. El profesor y la profesora. Prácticas pedagógicas. Ciclos de Formación Humana.

## LISTA QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Fases principais da entrevista narrativa.....	71
Quadro 2: Estrutura física da Escola Viver.....	80
Quadro 3: Matriz Curricular – Ciclo da Pré-Adolescência CPA.....	81
Quadro 4: Matriz Curricular – Ciclo da Adolescência CAD.....	81
Quadro 5: Matriz Curricular – Oficinas – CPA e CAD.....	82
Quadro 6: Categorização de teses e dissertações sobre Ciclos de Formação no Brasil..	92
Quadro 7: A atividade do docente durante o desenvolvimento do projeto.....	170
Quadro 8: Atividade dos alunos durante a realização do projeto.....	170
Figura 1: Organograma da estrutura da Escola Grapiúna.....	116
Figura 2: Organograma da Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna.....	118

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CBA - Ciclos Básicos de Alfabetização

CIN - Ciclo da Infância

CPA - Ciclo da Pré-Adolescência

CAD - Ciclo da adolescência

CIR - Classes de Integração e Recursos

CME - Conselho Municipal de Educação

IMEAM - Instituto Municipal de Ensino Aziz Maron

L.A - Laboratório de Aprendizagens

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo Baiano

UNEB - Universidade Estadual da Bahia

PPAP - Plano Político-Administrativo-Pedagógico

PAD - Plano de Acompanhamento Didático

PME - Plano Municipal de Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I - UMA COLCHA COM MÚLTIPLOS RETALHOS: MINHA HISTÓRIA, NOSSAS HISTÓRIAS</b> .....	23
1.1 ENTRE CASAS E ESCOLAS: MEUS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO.....	26
1.2 TORNANDO-SE PROFESSOR/A: ENTRELACE ATRAVÉS DAS NARRATIVAS.....	32
1.2.1 Trajetórias de Formação e entrada na docência: profissionalização e cultura profissional.....	40
<b>CAPÍTULO II - JUNTANDO OS RETALHOS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b> .....	55
2.1 FONTES E ETAPAS DA PESQUISA.....	65
2.2 ENTREVISTAS NARRATIVAS: HÁ ALGO MAIS PARA CONTAR?.....	67
2.2.1 Perfil biográfico dos professores e professoras.....	73
2.2.2 De onde narram os professores e as professoras?.....	78
<b>CAPÍTULO III - ENTRE ALINHAVOS E COSTURAS: EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS - DO CENÁRIO BRASILEIRO AO CONTEXTO DE ITABUNA</b> .....	85
3.1 BRASIL: A ESCOLARIDADE EM CICLOS.....	88
3.2 Os CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA NA REDE MUNICIPAL EM ITABUNA.....	99
3.2.1 Trabalho docente nos Ciclos de Formação Humana: inserção na Escola em Ciclos.....	103
3.3 A CULTURA DOMINANTE E OS CICLOS DE FORMAÇÃO.....	110
3.4 ESCOLA GRAPIÚNA: PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA.....	115
3.5 PROGRESSÃO CONTINUADA: OS NÓS DA AVALIAÇÃO.....	133
<b>CAPÍTULO IV - PONTOS, NÓS E ARREMATES: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE COTIDIANO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA GRAPIÚNA</b> .....	141
4.1 NARRAR O COTIDIANO: VIVÊNCIAS DOCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	142
4.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CICLOS DE FORMAÇÃO.....	156
4.3 OS PROJETOS DE TRABALHO.....	167
4.4 OS SENTIDOS DO “SER PROFESSOR” NOS CICLOS: O QUE NARRAM OS DOCENTES NA/DA ESCOLA GRAPIÚNA.....	177
<b>ARREMATES</b> .....	183
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	192
<b>ANEXOS</b> .....	200

# INTRODUÇÃO

---



*É na interface com a objetividade escrita da narrativa e na face a face consigo próprio que o ator começa a vivenciar o estranhamento de si e a estranheza do outro, a partir do deslocamento que faz de sua própria história (Elizeu Clementino de Souza, 2006, p. 143).*

Educadores estão interessados em vida. Vida [...] é Educação. Educadores estão interessados na aprendizagem e no ensino e no como esse processo ocorre; eles estão interessados em saber lidar com as vidas diferentes, os valores diferentes, as atitudes diferentes, as crenças, os sistemas sociais, as instituições e estruturas e no como eles estão todos unidos para aprender e ensinar [...]. A vida das pessoas e como elas são compostas e vividas é o que nos interessava observar, participar, pensar sobre, dizer e escrever sobre o fazer e o ir e vir de nossos colegas, seres humanos [...] (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 22).

A epígrafe de Clandinin e Connely (2011) revela a proposta desta dissertação, qual seja: trabalhar com as narrativas de vida e profissão das pessoas, mais especificamente, dos professores e das professoras. Uma vez que pesquisadores da área de Educação são primeiro educadores e precisam estar interessados, precipuamente, em seres humanos. “Esses pesquisadores, com seus interesses voltados para as pessoas, não são diferentes nesse sentido, daqueles que desenvolvem pesquisas na área das ciências sociais. Essas são as ciências das pessoas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 22). Então, meu interesse como pesquisadora é o cotidiano vivido na escola.

A pesquisa se delineia em face de minha própria experiência docente nos Ciclos de Formação Humana, a partir do ano de 2002, na Rede Municipal de Ensino, na cidade de Itabuna<sup>1</sup>. Trabalhei como professora nos Ciclos da Pré-Adolescência e da Adolescência em uma escola da periferia e como coordenadora do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, entre 2006 e 2008. Sendo que, entre 2009 e 2012, atuei como assessora dos Anos Finais do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Esta dissertação emerge e se constrói com as narrativas de vida e profissão de professores e professoras que atuam nesses Ciclos de Formação Humana, especificamente, em duas escolas situadas no espaço urbano desse município. Assim, trabalhei com o método (auto)biográfico com ênfase nas experiências profissionais dos docentes e como dispositivos para a recolha dos dados as seguintes fontes: as entrevistas narrativas e a análise documental da Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Cidade localizada no sul da Bahia, Brasil.

<sup>2</sup> O termo Grapiúna significa, nesse contexto, aquele natural de Itabuna com a expansão da cacauicultura na região, passou a designar não só os itabunenses, mas todos os que chegavam à região e enriqueciam plantando cacau.

Para quem ensejar ler/sentir este texto intitulado *Linhas, Pontos e Costuras de uma Colcha de Retalhos: Narrativas Docentes do Cotidiano na Escola Grapiúna* o caminho é o da leitura atenta às narrativas dos sujeitos que vão partilhar neste estudo. O *corpus* desta pesquisa é constituído pelas narrativas de professores e professoras que constroem e reconstróem as suas práticas docentes no cotidiano dos espaços coletivos e educativos nos seus contextos de atuação. Trata-se de duas escolas públicas inseridas em uma forma de organização de ensino denominada Ciclo, legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/1996 que legitima formas de organização de ensino distinto do regime seriado, estrutura mais comum e predominante nas escolas brasileiras.

A Escola Grapiúna como é denominada a Proposta<sup>3</sup> implantada na Rede Municipal de Itabuna no ano de 2002, que modificou a organização do Ensino Fundamental, substituindo o regime seriado pela organização em Ciclos de Formação Humana. Realizo uma análise documental sobre essa Proposta de escolaridade em Ciclos, que se fundamenta na construção de uma escola não seletiva, cujo centro do processo educativo é o estudante, buscando atender às diferentes demandas dos alunos e alunas na escola (ARROYO, 2011). Em oposição aos ciclos, a seriação, consiste na forma pela qual a escola moderna se organizou historicamente, em que o conhecimento se organiza de uma forma sequencial, por etapas, partindo de conceitos mais simples para os mais complexos, cujo centro do processo educacional é a aprendizagem.

A presente investigação vinculada à área de concentração Educação, Sociedade e Culturas que integra o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, contextualiza o percurso realizado e os desdobramentos encontrados, a partir das narrativas de professores e professoras, sobre as implicações destes Ciclos nas suas práticas pedagógicas, compreendendo as suas interações no cotidiano escolar.

Intentar a escrita sobre esse percurso me reportou à história das *Moiras* (cuja etimologia significa destino), que na mitologia grega são três irmãs que tecem um cobertor: a primeira chama-se *Cloto*, é aquela que coloca o fio no fuso; a segunda *Láquesis*, tece o cobertor; e a terceira, *Átropos* é a que corta o fio do fuso<sup>4</sup>. Elas representam, respectivamente, o nascimento, a vida e a morte dos seres humanos, que conduzem a vida/destino dos mortais de modo inexorável. Lembro-me de ouvir dos meus professores e também de contar essa história nas aulas de Filosofia para situar noções sobre ética e moral.

---

<sup>3</sup> Sempre que essa palavra for grafada com inicial maiúscula me refiro, especificamente a Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna.

<sup>4</sup> Esse mito grego se encontra no livro *Filosofando* (ARANHA, 2005).

Esse conto mítico me trouxe à memória o filme *Colcha de Retalhos*<sup>5</sup>, sobre as experiências de vida de um grupo de mulheres que costuma se reunir para confeccionar uma colcha de retalhos. Cada uma delas borda um pedaço de pano que se vincula aos seus sentimentos, formando uma bela colcha artesanal, expressão dos momentos vivenciados. Essas histórias se tornam objetos de estudo de tese da protagonista do filme, uma jovem pesquisadora. No início do filme uma cena me chamou atenção, a imagem do desenrolar de um carretel de linha, numa clara alusão metafórica à vida do ser humano: que se desenrola aos poucos, em uma sequência, exatamente da mesma forma que o rolo de linha. Como ouvinte atenta, Ellen, personagem que narra a história do filme, deixa-se, aos poucos, impregnar com as narrativas das mulheres rendeiras, cujas histórias entrelaçam diferentes sentimentos e experiências, de perdas, conquistas, que se modificam, na medida em que a colcha de retalhos é tecida. E sobre essas histórias a pesquisadora constrói a sua tese.

Assim, identifico-me com a personagem-pesquisadora desse filme, não apenas por suas inquietações, mas em face de sua sensibilidade ao contar as histórias das mulheres rendeiras. Então, optei pela metáfora da colcha de retalhos como forma de enriquecer este estudo e para alinhar junto com os protagonistas que dele participam as suas histórias de formação e trajetórias profissionais. Essa metáfora da colcha de retalhos conduzirá estes escritos, para que adquiram ao longo dos capítulos uma textura coerente, e, ao mesmo tempo, criadora de novas possibilidades para o foco deste trabalho. Intento ao me aproximar do objeto desta pesquisa revelar as trajetórias de formação e de profissão no cotidiano escolar dos Ciclos de Formação Humana, a fim de apreender de que forma os professores e professoras constroem e ressignificam as suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Para realizar a empreitada de interpretar o desvelamento da subjetividade imbricadas às histórias de vida de professores e professoras em seus contextos formativos e profissionais com as quais se entrelaçam a minha própria história, busquei uma metodologia que me possibilitasse a apreensão do encadeamento de suas histórias. Vislumbrei tal propósito ao me aproximar da abordagem (auto)biográfica, por meio das narrativas dos colaboradores desta investigação, as quais se inserem na vertente da pesquisa qualitativa e, mais especificamente, de uma pesquisa narrativa segundo concebem (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

No que concerne a minha aproximação com a (auto)biografia, ocorreu a partir da leitura do livro “Vida de professores” (2010), de Antônio Nóvoa, mas não avancei nos estudos. Dois anos após, realizando outras leituras, entrei em contato com escritos de Souza

---

<sup>5</sup> *How to Make an American Quilt*, 1995, dirigido por Moorhouse Jocelyn.

(2006) e Galvão (1998), e mais alguns livros da área que me foram emprestados por uma amiga, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosaide Ramos. Desse modo, repensei o projeto de pesquisa, adotando este método no ano de 2011, na UNEB e na UEFS, e logrei aprovação nessa última, a qual origina esta pesquisa.

A abordagem (auto)biográfica se encontra na atualidade, consolidando-se nas investigações concernentes ao campo da educação, sendo pertinente esclarecer de que forma se constitui a pesquisa biográfica. Assim, a minha opção metodológica foi pela pesquisa (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas das trajetórias de formação e atuação profissional de professores e professoras que atuam nos Ciclos de Formação Humana, no âmbito da Escola Grapiúna, utilizando como dispositivos para a recolha dos dados as entrevistas narrativas.

Para balizar os estudos sobre cotidiano, ampliei o entendimento com os autores Certeau (2008), Oliveira (2008) e Alves (2003). As pesquisas sobre o cotidiano escolar têm se constituído em importantes estudos nas últimas décadas<sup>6</sup>. “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior [...] é uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada às vezes velada [...]” (CERTEAU, 1994, p. 31). Esse cotidiano é marcado pelas relações de poder entre os fortes e os fracos, que também são chamados usuários ou consumidores (não apenas de bens materiais, mas também de bens culturais, de regras e imposições das instituições, etc.). Essa dominação não é aceita passivamente, mas é transformada pelas “táticas” dos praticantes do cotidiano. Os consumidores não são receptores inertes dos produtos a eles destinados, eles podem fazer uso diferente de um objeto produzido para determinado fim. O produtor se utiliza da “estratégia”, enquanto o consumidor, da “tática”<sup>7</sup>.

O cotidiano escolar, como parte de um contexto social mais amplo, está carregado pelas táticas de seus praticantes, sejam eles docentes, alunos, pais, ou gestores. Nesta pesquisa, o foco é os professores e professoras. Essas táticas se efetivam nas relações de poder estabelecidas nos campos em que o “forte” e o “fraco” podem alterar de posição constantemente.

As noções de “estratégias” e “táticas” construídas por Certeau (1994) distinguem-se dos significados mais comuns que lhes são comumente atribuídos. A distinção se baseia na construção de um novo modo de compreensão da realidade social e das ações que nela são

---

<sup>6</sup> Os trabalhos de Nilda Alves e Inês Barbosa têm oferecido importantes contribuições para as pesquisas do/no cotidiano. Alguns importantes trabalhos se desenvolvem com a noção de redes de conhecimento e com a ideia/ação da tessitura de conhecimentos.

<sup>7</sup> Certeau (1994, p. 38) em sua pesquisa pretende “exumar os modelos de ação característicos dos usuários, dos quais se esconde, sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer, passivos ou dóceis)”. O cotidiano se inventa de mil maneiras de caça não autorizadas.

desenvolvidas, de um lado, pelo sistema e, de outro lado, pelos sujeitos “praticantes” em sua vida cotidiana.

Estratégias, portanto, são as ações e concepções próprias de um poder instituído, na gestão de suas relações com o seu "outro", os sujeitos reais, a princípio submetidos a este poder, mas potencialmente ameaçadores em suas ações instituintes. Dessa forma, a estratégia é o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma instituição científica) pode ser isolável de um ambiente<sup>8</sup>. A tática é a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então, nenhuma determinação de fora lhe concede lugar de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro.

Para investigar o cotidiano dos colaboradores desta pesquisa, adoto a metodologia ancorada nas vertentes da abordagem biográfica de Souza (2006), cabendo contextualizá-la, ainda que de modo breve. Conforme os estudos de Pineau (1999), há quatro categorias da biografização, a saber: a biografia, a autobiografia, os relatos orais e as histórias de vida. Dessa classificação, reconhece-se a biografia como escrito da vida do outro, designada como biografia educativa por Pierre Dominicé e por biografia formativa por Josso (2006). Já a autobiografia denota o “escrito da própria vida”, distinguindo-se da biografia, pois o sujeito narrador é, ao mesmo tempo, autor e ator de suas experiências, sem a necessidade de uma mediação externa (PINEAU, 2006, p.337).

Ainda segundo Pineau (2006, p.338) “as Histórias de Vida entrelaçadas a essas correntes do biográfico, autobiográficas e relatos de vida, fazem eclodir a corrente que se intitula história de vida para significar, primeiramente, o objetivo perseguido de construção de sentido temporal sem prejudicar os meios”. Já para Souza (2006, p. 27), o termo

História de vida corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, que se revela como adequado para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens construídas, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e também dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva (SOUZA, 2006, p. 27).

---

<sup>8</sup> A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde podem ser geridas as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças (os clientes, ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). [...] Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar. Para maior aprofundamento ver Certeau na obra *A Invenção do cotidiano* (CERTEAU, 1994, p. 99).

Nesse sentido, “as Histórias de vida integram uma variedade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das revelações dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral” (SOUZA, 2006, p. 27), por meio da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos, ainda conforme esse autor.

Considero, então, esta pesquisa (auto)biográfica, porque nela os sujeitos narram a suas próprias trajetórias de formação e de profissão. Utilizo como fontes para a recolha dos dados as entrevistas narrativas e a análise documental da Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna. Nesta pesquisa, destaquei quatro eixos temáticos para a análise interpretativa das narrativas, a saber: a) Entrada na Carreira; b) Trabalho Docente nos Ciclos de Formação Humana – Inserção na Escola em Ciclos; c) Proposta Político-Pedagógica; d) O Cotidiano e as Práticas Pedagógicas na Escola Grapiúna. Então, trabalho aqui com experiências profissionais, compreendendo, ao discutir, os modos como os professores e professoras se formaram, como iniciaram a docência e constituíram as suas identidades nos Ciclos de Formação.

Confesso que uma das dificuldades encontradas para realizar esta escrita foi me apartar da perspectiva de profissional que trabalhava nos Ciclos, para assumir a postura coerente a uma pesquisadora, ou seja, a de me afastar para estranhar o objeto de estudo. O que a mim parecia tão familiar, após uma década trabalhando com uma forma de organização, que coincidiu com a minha entrada na docência, agora precisaria se tornar o “estranho” familiar.

Para além da necessidade desse estranhar o objeto para com profundidade investigá-lo, entendo que o cotidiano escolar é um espaço de formação e atuação profissional, e torna-se fundamental que a prática pedagógica seja reflexiva no que se refere a identificar problemas e buscar atenuá-los, a partir de uma prática coletiva, constituída por grupos ou por todos os professores e professoras da escola. Assim, apresenta-se como relevante e desafiador identificar as múltiplas e complexas realidades desses sujeitos na escola e as marcas das experiências que constituem a história profissional desses docentes.

Desse modo, as instabilidades geradas em mim, ora na função de professora regente, ora na função de gestora, e as inquietações dos demais profissionais atuantes nos Ciclos me oportunizaram percepções singulares sobre a sua concepção e funcionamento, bem como me fizeram assumir posicionamentos distintos ao longo de minha carreira e de minhas experiências. Chamavam-me a atenção, sobretudo, as ações e reações de meus colegas diante do “novo” modo de organização estabelecido, diante de defesas, ataques, de posturas e falas

supostamente “neutras”<sup>9</sup>, e me percebia aflita em meio a posições e compreensões díspares, mas que, de alguma forma, identificavam estes Ciclos. Não por acaso investigo os profissionais que o concretizam, como forma de apreender as vivências dos professores e professoras no contexto da escola ciclada.

De modo mais amplo, investigo como os professores e professoras vivenciam o cotidiano da escola ciclada, e, nesse cenário, como esse modo de organização escolar incide nas suas práticas pedagógicas, a partir de suas experiências profissionais em seus contextos de atuação, as escolas que lecionam na rede de ensino municipal. A pesquisa narrativa, ao trabalhar com as memórias e experiências de professores e professoras centradas nas trajetórias de profissão que atuam nos Ciclos de Formação Humana, tenciona entender as percepções que esses sujeitos têm de sua própria dinâmica profissional na conjuntura na qual estão inseridos, expressões de sua subjetividade docente construídas na interação com o cotidiano escolar.

Neste estudo, as narrativas insurgem como estatuto teórico-metodológico e serão analisadas ao longo desta dissertação. Diante de tais considerações, questiono: De que forma os professores e as professoras da Rede Municipal de Itabuna vivenciam a organização em Ciclos de Formação Humana na construção e (re)significação de suas práticas pedagógicas? Desse modo, a pesquisa tem como objetivo apreender, a partir das narrativas de professores e professoras, as implicações dos Ciclos de Formação Humana na construção e ressignificação das suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Tomando por base as suas narrativas, perspectiva: caracterizar as concepções dos professores e professoras sobre o cotidiano escolar nos Ciclos de Formação Humana no Ensino Fundamental; analisar os significados atribuídos pelos professores e professoras às suas práticas pedagógicas e compreender como vivenciam a influência destes Ciclos em relação à organização do trabalho pedagógico na Escola Grapiúna.

Este texto é composto por quatro capítulos, o primeiro, intitulado **Uma colcha com múltiplos retalhos: minha história, nossas histórias**, trata da minha trajetória pessoal que se interliga com o meu percurso profissional, o lugar de onde narro. Realizo um entrelace entre as minhas narrativas e as narrativas dos professores e professoras, que são apresentadas, a

---

<sup>9</sup> A expressão “neutras” aparece entre aspas porque assumo a perspectiva de que nenhuma ação ou linguagem são neutras. O conceito de neutralidade é refutado em muitas áreas, dentre elas a linguagem. Para Von Foerster (1996 apud OLIVEIRA; GERALDI, 2010) o estudo de objetos na ciência utiliza um recurso de linguagem no processo de criação desse objeto, que é a sua substantivação, transformando através dessa operação linguística, processos em objetos. Infiro, então, que a própria linguagem percebida como ação, inclusive, ao se intitular neutra indica uma concepção assumida, ainda que esteja velada.

partir deste capítulo, considerando o eixo temático Entrada na carreira, estabelecendo um paralelo com a profissionalização e a cultura profissional.

O segundo capítulo, intitulado **Juntando os retalhos: considerações teórico-metodológicas**, contempla uma apresentação dos percursos metodológicos realizados, nesta investigação de cunho qualitativo, como uma pesquisa narrativa. Utilizo as narrativas (auto)biográficas das trajetórias profissionais como *corpus* da pesquisa e como instrumento de recolha dos dados as entrevistas narrativas de professores e professoras, levando em conta, conforme Souza (2006), as subjetividades e a análise interpretativo-compreensiva dessas trajetórias do desenvolvimento profissional. Evidencio o processo de construção do objeto de pesquisa, o contato com colaboradores e o campo de investigação.

No terceiro capítulo, **Entre alinhavos e costuras: educação escolar em Ciclos - do cenário brasileiro ao contexto de Itabuna**, realizo o estado da arte sobre a escolaridade em Ciclos de Formação Humana no Brasil, apresentando a sua origem e concepção. Cito algumas pesquisas na área e relato experiências importantes de Ciclos no país. Em seguida evidencio o contexto local de Itabuna e suas singularidades. Faço uma abordagem sobre a cultura como elemento que pode se afigurar dominante no contexto da escola, e intento perceber se/e como tal cultura dominante é reconhecida na Escola Grapiúna. Finalmente, realizo uma análise descritiva da Proposta Político-Pedagógica, regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação de Itabuna – CME, amparada pelo Regimento Referência da Escola Grapiúna. Evidencio neste capítulo os eixos temáticos: Trabalho docente nos Ciclos de Formação Humana - inserção na Escola em Ciclos e Proposta Político-Pedagógica;

O quarto e último capítulo, intitulado **Pontos, nós e arremates: narrativas docentes sobre cotidiano e práticas pedagógicas na Escola Grapiúna**, trata das narrativas dos professores e professoras sobre o cotidiano no cotidiano da Escola Grapiúna. A partir dos eixos temáticos Cotidiano e Práticas Pedagógicas na Escola Grapiúna, discorro sobre as suas vivências, dentre as quais, as práticas pedagógicas, buscando compreender e visibilizar as condições em que ocorrem essas práticas, considerando a realidade de duas escolas da Rede Municipal, onde exercem a docência os colaboradores que participaram dessa pesquisa. Por fim, trago as narrativas dos sentidos do “Ser Professor” nos Ciclos na Escola Grapiúna.

Nas Considerações Finais, retomo os objetivos da pesquisa, propondo uma síntese das apreensões realizadas, a partir dos documentos e das narrativas docentes no sentido de apontar novos enunciados e perspectivas para estudos posteriores, propondo arremates que possam contribuir com as análises e com a própria compreensão dos Ciclos no cenário brasileiro.

Realizo uma retomada dos principais aspectos destacados pelos professores e professoras da Escola Gapiúna, quanto aos eixos temáticos abordados no transcorrer da pesquisa e nos elementos que emergiram nas narrativas docentes.



## CAPÍTULO I

---

**UMA COLCHA COM MÚLTIPLOS RETALHOS:  
minha história, nossas histórias**

Ainda bem que tudo que vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim (LISPECTOR, 1998, p. 25).

A escrita desta dissertação se inicia pela busca em refletir a minha própria subjetividade e os meus processos formativos, situados a partir das vivências dos percursos de minha vida. Sigo, então, no desenvolvimento desta pesquisa, reconhecendo-a como “tecituradas desse enredo”. Trata-se de uma necessidade de me escutar, um exercício imprescindível no exercício da escuta dos outros. Realizo uma re(construção) de meu Eu neste texto, repleto de significados e significantes, como forma de evidenciar o meu processo de formação acadêmica, entrelaçado pelas minhas experiências pessoais. Coaduno com o que evidencia a epígrafe, no dizer de Clarice Lispector, e faço para ela uma adaptação: “Ainda bem que tudo o que escrevo já deve estar de alguma forma inscrito em mim”. Ou dito de outro modo:

[...] Todo o dinamismo de negociação de sentidos que se instala na relação dos sujeitos com o mundo e com os estímulos que ele traz, negociação da qual resulta a tessitura dos modos próprios de ver/ler/ouvir o mundo, também em permanente mutação é descartado em nome de uma ideia congelada num estático e imutável de um ser que se pretende eterno e universal”. A busca por outras formas de conhecer e expressar os conhecimentos que, assumindo a impossível descrição neutra e objetiva de uma realidade pré-existente aos sujeitos que nela se inscrevem, requer descobrir/inventar novos modos de ver/ler/ouvir/sentir o mundo e de narrá-lo [...] (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 19).

Situo-me nesta pesquisa como aquela que busca outras/novas formas de conhecer, que considerem, mas que também ultrapassem as fronteiras do que é admitido como conhecimento legítimo pelo *status* das academias (ALMEIDA, 2003). Corroboro com Oliveira e Geraldí (2010) quando afirmam a necessidade de ultrapassarmos os limites ontológicos e epistemológicos de cunho técnico-reducionista que impedem a percepção de formas mais criativas de produzir e, mais além, de vivenciar conhecimentos.

Reconheço-me como alguém que, com estes escritos, é capaz de se modificar no ato mesmo da escrita, no instante em que o pensamento se torna ideia e a ideia se clarifica, ou, complexifica-se em palavras, e ao assumir a forma escrita, tornar-se, novamente, pensamento de outros, dialeticamente. Sinto, assim, que estou a me aventurar, pois cada um tem a sua forma de se aventurar, de se desvendar e descobrir novos caminhos, e o meu modo é esse: emaranhar-me em meio às palavras, minhas e de outros em “movimento incertos, movediços, provocativos” (ALMEIDA, 2003, p. 35).

Desde criança penso, falo e anseio por liberdade, entretanto, não compreendia que essa liberdade era muito mais uma busca pelo meu “ser no mundo” e sempre representou a necessidade do reconhecimento de “meu lugar no mundo”, de minha subjetividade, em muitos momentos, devastada pelas contingências de minha vida, de minha história de vida. Então, “agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular no muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho” (BARROS, 2008, p.60). E a semelhança do poeta Manoel de Barros “ao invés de peraltagem eu fazia solidão [...]” (BARROS, 2008).

Embora a liberdade não se constitua como o foco desta investigação, menciona-a por acreditar que “existir e tornar-se humano” pressupõem a liberdade. Ainda que este conceito ofereça ambiguidade, opto pela condição de liberdade humana que se desvela na ideia de que “o homem está condenado a ser livre”, a fazer escolhas, como afirma Sartre (1973, p.204). Ou como nas palavras cantadas do poeta: “Somos nós que fazemos a vida, como der ou quiser ou puder”. Ademais, concordo com Gonzaguinha por considerar que é preciso:

Viver, e não ter a vergonha de ser feliz/ Cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz./ Ah meu Deus!/ Eu sei, eu sei que a vida devia ser bem melhor e será./ Mas isso não impede que eu repita./ É bonita, é bonita e é bonita./ Sempre desejada, por mais que esteja errada/ Ninguém quer a morte, só saúde e sorte [...]  
(GONZAGUINHA).

E assim como Gonzaguinha, nas minhas itinerâncias pessoais e formativas “a pergunta roda e a cabeça agita, mas fico com a pureza da resposta das crianças, é a vida, é bonita e é bonita”. Então, sinto-me como aquela que chegou até esta fase de minha existência, aos trinta e sete anos, fazendo a vida. Fiz a vida como quis, como deu, como pude.

De certo modo, a escolha em trabalhar a partir das narrativas docentes não foi casual e se constituiu em uma escolha consciente que me conduziu, a partir desta investigação, ao entendimento de que a subjetividade sempre foi um elemento altamente negado pelas concepções positivistas de ciência. Considero, em convergência com Nóvoa (1996), que valorizar o subjetivo implica em reconhecer que o conhecimento da realidade sistematizado pelas diversas áreas, transformados em ciência ou outras formas de saber foi elaborado por pessoas e, deste modo, não dispensam suas idiosincrasias, suas características e, precipuamente, não dispensam sua ação no intento de desvelar conhecimentos.

## 1.1 Entre casas e escolas: meus espaços de formação

Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um ponto de partida (GALEANO, 1994, p. 16).

Ao trabalhar com a minha própria subjetividade, conduzo-me à subjetividade dos/as professores e professoras participantes desta pesquisa, a saber: Gláucia, Helena, Gustavo, Estela e Roberto. A priori, registro a trajetória da minha formação escolar e me esforço para fazer vir à tona as primeiras lembranças, as memórias de um tempo que demarca o começo da minha história sobre as trajetórias de escolarização e aprendizagens em dois importantes espaços formativos: as casas e as escolas, a fim de fazer aflorar o meu percurso formativo por meio de minhas próprias narrativas, o que me conduz na estruturação desta pesquisa.

Precisei mudar de casa por diversas vezes, em função de nossa desestrutura familiar. Meu pai foi diagnosticado com esquizofrenia paranóide e a situação de pobreza não permitiu a mãe nos criar. Por essa razão, quatro irmãos e três irmãs, eu, entre elas, fomos criados por diferentes pessoas. Soube da doença de meu pai aos 9 (nove) anos. Mas a razão de ele estar aqui citado aqui é que, apesar da doença, escreve contos, cordéis, poemas e consegue traduzir com textos que margeiam o poético as suas lembranças de infância e um deles foi incluído no início desta dissertação, este texto, intitulado de “memórias da infância”, que traz as reminiscência as marcas da infância de meu pai, sensibilizou-me. Reconheço não ser esse um processo linear, mas que, como uma teia construída, articula-se em uma rede de significações.

Faço este exercício, recorrendo ao passado de minha infância, como se estivesse produzindo rascunhos de mim<sup>10</sup>. Assim, fecho os olhos e eis que num instante me vejo em um lugar... Estou sentada numa cadeira, em uma mesa azul com estampas florais na cor branca – faço questão de registrar esses detalhes, pois eu adorava aquela mesa, estimada pelo meu avô Gabriel – por ser o móvel preferido na casa pela minha já falecida avó Eutália, naquela década de 1980, no pequeno povoado do Salobrinho, na cidade de Ilhéus. Próximo a mim, meu avô fazendo leituras de livros que tinha em casa, não sei vindos de onde, mas que hoje reconheço

---

<sup>10</sup> Ouvi a expressão “rascunhos de mim” nas aulas da disciplina Abordagem (Auto)biográfica e formação de professores-leitores do mestrado do Programa de Educação e Contemporaneidade – UNEB, a qual cursei como aluna especial em 2012. Ela foi ministrada pelo professor Elizeu Clementino de Souza e pelas professoras Maria Antônia e Verbena Maria Rocha Cordeiro. “Rascunhos de mim” é o nome dado ao memorial escrito pelos alunos matriculados na referida disciplina, no qual devem ser grafadas as memórias sobre as histórias de leitura e os modos como cada um se constituiu leitor/leitora. A minha escrita narrativa, intitulada rascunhos de mim, nesta prática de formação foi o meu primeiro exercício com a escrita autobiográfica, com a qual aprendi a valorizar e reconhecer as minhas trajetórias na minha constituição profissional.

como livros didáticos. As historietas contidas nos livros eram lidas por “painho, Biel”, como eu costumava chamá-lo, com uma empolgação tão grande que me contagiavam e me faziam pedir: – Conta outra, Biel!

Assim que entrei em contato com os livros pela primeira vez e após repetir a experiência dezenas de vezes, indaguei: Onde posso encontrar mais desses, Biel? E a resposta que ouvi foi: – Na escola, minha filha! Na escola você vai encontrar um monte deles! Assim, quis, desde então, conhecer essa tal escola, para ficar mais perto dos livros e conhecer mais histórias.

Aos quatro anos, nos idos de 1982, não frequentava a escola, pois não havia estabelecimentos de Educação Infantil na comunidade do Salobrinho, já que na época a oferta de vagas era bastante precária em todos os níveis de ensino, mas no “Jardim da Infância”, como era chamado, era quase certo de que não havia sequer um lugar que atendesse às crianças pequenas naquela localidade. Apenas as crianças a partir de sete anos poderiam ser matriculadas no antigo 1º ano do “primário”.

Logo, Biel se pôs a me ensinar a ler, a fim de que eu pudesse apreciar as histórias que contava. Meu avô me iniciou nas primeiras letras a partir do meu próprio nome e de nossos familiares. Não sei precisar exatamente em quanto tempo aprendi, mas me lembro de que foi no mesmo ano de 1982, pois meu avô dizia às visitas que chegavam a nossa casa: – Vejam como minha filhinha já sabe ler e escrever com apenas quatro anos! E fazia questão de frisar que o fazia bem. Desse modo, por insistência minha, fui matriculada na escola aos seis anos, mas com a condição, imposta pela professora, de que eu repetiria o ano letivo em função de minha pouca idade. Certamente que, naquele período, não entendi a condição, mas estava por demais feliz por ali estar, com os livros que imaginava ter contato, com as tantas histórias e gravuras que eu jamais tinha lido ou visto, mas que a partir daquele dia, o meu primeiro dia na escola, fariam parte da minha vida.

Algumas cenas estão marcadas em mim e, por vezes, ainda hoje, fazem-me rir ou chorar. Apesar de ter estudado até a quarta série, meu avô, como costumava afirmar – não se “trocava” por muitos universitários, fazendo alusão à formação deficitária que considerava possuir muitos estudantes que conhecia e por ali passavam, oriundos da Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna – FESPI, atualmente, Universidade Estadual de Santa Cruz. Julgamento que fazia tendo como base a oralidade desses alunos, em suas conversas casuais em mercearias e bares locais, onde costumava tomar uma cachacinha e dialogar com os clientes, muitos deles, estudantes. Dizia ainda: – Para o sujeito virar doutor, tem que vir

para o Salobrinho<sup>11</sup> – como forma de ostentar o orgulho de ter naquela terra, tão considerada sua, uma universidade. Só hoje compreendo o orgulho ingênuo de meu avô, seduzido pelo lema do progresso, talvez sem consciência de que ele e seus filhos e filhas jamais foram contemplados por aquela universidade.

Tais situações, certamente, enriqueceram o meu processo de formação educacional, pois Biel lia trechos da Bíblia para mim e tinha uma forma de dizer/contar atraente, e os finais de suas histórias quase sempre revelavam um cunho moral aos seus ouvintes. Todavia, descambava sem o menor aviso, a contar piadas e histórias do povoado, ocorridas ali mesmo ou em outros lugares. O velho Gabriel, ou “Pequetito”, apelido pelo qual era conhecido, era por todos admirado e considerado pela comunidade como um homem divertido, honesto, mas, ao mesmo tempo, intempestivo. Meu avô me influenciou com as suas palavras e me alçou da condição de ouvinte à condição de leitora.

Além das leituras solicitadas pela professora Ieda, marcou-me também o fato de que morava em nossa casa também uma tia, filha de meu avô, que não era alfabetizada. A tia Anaide<sup>12</sup>, além de muito carinhosa e de se colocar no lugar de minha mãe, gostava de me ouvir contar histórias, e eu também insistia em querer lhe ensinar o alfabeto, a fim de que aprendesse a ler, não obtive sucesso.

Fazendo parte de minhas reminiscências está também um tio chamado Orlando, que sempre me levava a sua casa para brincar com dois primos e uma prima. Essa descoberta das palavras escritas descortinou outras leituras, e na casa de tio Orlando uma das minhas diversões favoritas era ler os clássicos infantis, que ficavam dentro de um baú grande com alguns brinquedos, dentre esses, recordo-me dos Três Porquinhos, da Branca de Neve, do Chapeuzinho Vermelho e da Rapunzel. Eram livros de capa dura preta e ilustrada, que eu

---

<sup>11</sup> Em 1988, Salobrinho se transformou em um bairro de Ilhéus, atualmente sua população é de 7 mil habitantes. Embora tenha alçado essa condição, a infraestrutura do bairro permanece precária. Não existem bancos, hospital, lojas e mercados amplos ou espaços de lazer para atender às necessidades da comunidade local ou mesmo dos milhares de estudantes que ali habitam durante o tempo de sua formação em cursos de graduação ou de pós-graduação. O índice de violência do bairro é um dos mais altos da cidade. Embora a Universidade Estadual de Santa Cruz, antiga FESPI, transformada em universidade pública em 1995, atualmente, tenha um das melhores estruturas da Bahia, sua participação para favorecer o desenvolvimento do entorno local, o próprio Salobrinho, é bem singela, para não usar termo mais rude. Como exemplo, as classes da escola Municipal do Salobrinho, do Ensino Fundamental, que funcionavam no prédio da Universidade em meados de 1980. Foram expulsas pela instituição e remanejadas pela prefeitura de Ilhéus para um prédio com funcionamento e condições precárias. Embora compreenda que a universidade não tem a obrigação legal de fazê-lo, entendo que possui responsabilidade moral e social de instigar as providências. A pertinência dessas afirmações consiste no fato de que nasci neste bairro e nele vivi os meus primeiros 8 anos; aos 17 ingressei na UESC onde me graduei em Filosofia, e no período de vigência desta pesquisa, leciono na referida escola municipal.

<sup>12</sup> Durante a escrita deste texto, essa tia passando alguns dias na minha casa para se recuperar de uma cirurgia, aproximou-se e perguntou o que eu estava fazendo, respondi-lhe em tom de brincadeira – escrevendo sobre mim, você, Biel. E ela me lembrou sobre como eu gostava do fazer o dever de casa. E logo, me veio à mente o mandado de Biel: – Vai brincar minha filha! Eu respondia: – Não! Quero fazer o dever de casa primeiro.

considerava fascinante, mas que eu jamais possuí. Recordo-me que dois primos e uma prima, ainda não alfabetizados, gostavam de me ouvir lê as histórias de minha performance dramática. Então, sempre que lá estava, lia para eles. Naquele ambiente também me atraía a grande TV em cores que lá havia e que, para os padrões daquela década de 1983, era considerada “objeto de luxo”, o que não existia na minha casa.

Ao final daquele ano de 1983, fui aprovada com a maior média da sala, resultado que ecoou nos quatros cantos de minha sala de aula na voz de minha professora e que me deixou plenamente realizada. – Olha, turma, ela é mais nova da classe e tirou 8,5! Disse ela para o meu contentamento. Mas ainda assim estava feliz, já que tia Ieda<sup>13</sup>, minha primeira professora, cada vez mais pedia que eu lesse textos na escola, porque tinha “boa dicção e entonação”, dizia. Sentia-me privilegiada pelo destaque na classe.

Pelos anos de 1985, passei a residir em Candeias<sup>14</sup>, recôncavo da Bahia<sup>15</sup>, com uma tia paterna, a pedido de meu avô que, anos mais tarde, esclareceu-me que assim o fez em função de sua idade avançada, temendo não conseguir acompanhar o meu crescimento. A lembrança do amor incondicional de meu avô me sustentou, bem como das suas palavras de incentivo, dizia: – Estude, você será o arrimo da sua família, dito quase como uma profecia. Faltando apenas uma semana para completar 8 (oito) anos, mudei de bairro, de cidade, de referência familiar, de escola. Migrei da terra do “fruto de ouro” para a terra do “ouro negro”, alusões feitas, respectivamente, ao cacau e ao petróleo para referendar as cidades de Ilhéus e Candeias, respectivamente.

Ao me propor na escrita desta dissertação, acreditei durante algum tempo que a relação com linhas, pontos, costuras e retalhos, dentre outros elementos afins tinha sido casual. Não foi. Tive na infância as marcas dessa realidade, pois as minhas tias-mães dominavam a arte da costura. A primeira fazia lindas colchas de retalhos, jererés, redes de pesca e manzoás, além de se aventurar a fazer alguns vestidinhos para mim. Ao lembrar da

---

<sup>13</sup> Apesar de não considerar o termo tia pertinente para o tratamento de professoras, utilizo-o neste texto fazendo alusão à forma como eu e os colegas se referiam à professora, o que, aliás, era usual. No entanto, compartilho das críticas que refutam a nomenclatura “tia”, em função de ser associada a uma perspectiva paternalista dos docentes. Para maior aprofundamento do assunto, cf. Paulo Freire, *Professora sim, tia não* (1997).

<sup>14</sup> É referenciada como cidade petrolífera, fazendo parte do complexo de cidades do recôncavo baiano. Lembro-me que ouvia de seus moradores a seguinte descrição: “Candeias é uma ilha cercada de fábricas e indústrias por todos os lados”. Certamente uma alegoria, mas que demonstra bem o que os moradores reconhecem na cidade como peculiar – indústrias e fábricas que, apesar de gerar o seu potencial econômico, interferem negativamente em sua qualidade de vida.

<sup>15</sup> O recôncavo baiano é a área geográfica localizada em torno da Baía de Todos os Santos. Abrange não só o litoral, mas também toda região do interior circundante à baía, incluindo a região metropolitana de Salvador. As cidades que integram o recôncavo são: Candeias, Santo Antônio de Jesus, São Francisco do Conde, Santo Amaro, Cachoeira, São Francisco do Conde, São Félix e Maragogipe.

minha tia Lícia, pude quase que tocá-la, tão vivas se tornaram a minhas lembranças ao vê-la costurando, “uma costureira de mão cheia é dona Lícia”, como dizia a sua clientela.

Costurar, tecer, cortar linhas, sempre deixa uma costura mal dada, um resto de linha, um alinhavo esquecido. Eu, porém, apesar de vivenciar esse cotidiano, nada entendia da arte de costurar, bordar, ainda menos de tecer fios ou coisas semelhantes. Contudo, era desejo de tia Lícia que eu aprendesse, mas realmente não dava, pois mal sabia pegar em uma tesoura, quanto mais cortar e cozer as roupas. Certa feita, um tanto chateada com as cobranças, disse: – Tia, quer saber, a senhora trabalha com as máquinas, com as agulhas, as tesouras. Eu trabalho com as canetas, com a máquina de datilografia, com os livros, com a escrita.

Hoje, compreendo que esses instrumentos podem ser percebidos, não apenas de modo literal, mas também de forma simbólica, pois tanto eu quanto as tias gostávamos e tentávamos realizar com o maior afinco as tarefas a qual nos propúnhamos. Elas na máquina de costura, nos fusos, fios, retalhos, a costurar. E eu com os livros, a caneta, a leitura, a escrita, constituindo-me leitora e me pondo a escrever. Na época, a velha máquina de datilografia era meu porto seguro, ali escrevia textos e compunha letras de canções, com a certeza do registro que permaneceria. Cada uma com as suas “artes de fazer”, como diria Certeau (1994). Reflexão que, hoje sei, já realizava, ainda que de modo incipiente, no processo inicial da minha escolarização.

Assim, naquela nova cidade, Candeias na terceira série do primário, a escola tinha uma realidade distinta da minha antiga escola que funcionava em uma paróquia, ela tinha apenas duas pequenas salas e funcionava de forma precária, mas os estímulos à leitura continuaram e as professoras me incentivavam, geralmente me dando atribuições como narração de peças teatrais, recitação de poesias, criação de paródias, dentre outras atividades as quais amava realizar.

Contudo, lembro-me de um fato que me causou uma dor profunda, a minha professora Nini exigia disciplina e interesse de seus alunos, bem como não perdia a oportunidade de elogiar o meu comportamento de aluna aplicada e estudiosa na turma da 3ª série. Certo dia, ao distribuir uma prova de Matemática que havíamos realizado na semana anterior, disse em alto e bom som para toda a classe: – É, gente, a coisa tá feia, até a mais inteligente da sala tirou 2,0! Fazendo alusão à nota tirada na prova de matemática, o que ocasionou uma gozação geral dos meus colegas, em apoio ao dito da professora Nini, fato suficiente para que eu caísse em prantos e passasse a desprezar ainda mais a matemática, percebendo-a como inacessível.

Mesmo após ser acalentada pela professora Nini, não pude mais vê-la com admiração, assumindo uma postura distanciada da mesma tanto quanto podia, apesar de me esforçar e

continuar alcançando bons resultados nas demais disciplinas e manter a média em Matemática, a qual só estudava para ser aprovada. Apesar de este fato ter me causado dor emocional, ele se constituiu um fato isolado na trajetória da minha vida escolar. A partir da 5ª série, estudei na Escola Polivalente, na mesma cidade. A mudança de escola me fez muito bem, lá fiz muitos amigos, era o meu espaço de convivência privilegiado, lá permaneci concluindo o ensino fundamental e médio.

Eu me sentia feliz na escola! Era o lugar de realizações, em que me sentia melhor do que em casa ou em qualquer outro lugar. Se me perguntam ainda hoje qual o lugar/espaço mais significativo na e para a minha vida, respondo sem hesitar: – A escola. A escola foi esse espaço de fuga mediante a uma vida pessoal que se tornou, a partir dos meus 8 (oito) anos, muito difícil de ser enfrentada, situações como pouco afeto, excesso de atribuições e abuso sexual fizeram parte de minha trajetória infanto-juvenil. Talvez, por todas essas razões a escola tenha se constituído, simbolicamente, como um lugar seguro, acolhedor e prazeroso.

Hoje, reconheço que essa busca por ser reconhecida na escola se deu em função de uma necessidade da aprovação de outros, do olhar de outros e pelo reconhecimento de que a minha existência tinha uma razão de ser, uma tentativa de defender a minha autoestima, tão castigada pelas experiências do período entre 8 e 17 anos, que, confesso, não teria coragem de revelar fosse o meu avô ainda vivo.

Essa narrativa demarca o meu percurso de escolarização revela algumas marcas de minha história, evidencia a importância que a escola teve em minha vida<sup>16</sup>, lugar com o qual me identificava e que, concomitantemente, trouxe-me inquietações, as quais, no presente, reconheço como indagações sobre o meu cotidiano.

Sobre a importância do ambiente escolar na vida das pessoas, Rego (2003, p. 16-17) afirma que “na chamada sociedade do conhecimento, a escolarização tem um valor inquestionável, já que é capaz de proporcionar ao indivíduo experiências e informações de sua cultura”. A exclusão, o fracasso e o abandono da escola por parte do estudante traz graves consequências, pois lhe dificulta a apropriação do conhecimento sistemático construído pela humanidade, e causa efeitos devastadores no seu psiquismo. A autora destaca, então, como a escola pode se constituir como um espaço marcante na vida das pessoas.

A partir dessas reminiscências, considerei trabalhar com as narrativas docentes no transcorrer desta pesquisa. Desse modo, dos cinco docentes, três trouxeram em suas narrativas as lembranças da infância escolar, aflorando as memórias da primeira escola, da sua

---

<sup>16</sup> Sobre a questão fazer a leitura do livro *Memórias de Escola* (2003). A autora enfatiza ainda o papel, a natureza, a abrangência e as dimensões da escolarização na formação de singularidades.

alfabetização, do contato e da influência familiar no estímulo à leitura, de suas marcas em seu processo de escolarização, embora não seja esse o foco deste trabalho.

## **1.2 Tornando-se professor/a: entrelace através das narrativas**

O título desta seção destaca os entrelaces sobre as vivências e experiências que compõem o enredo da minha narrativa sobre a trajetória de formação profissional com a intenção de possibilitar uma apreensão sensível com as histórias narradas pelos colaboradores da pesquisa. Do mesmo modo, também tem a pretensão de possibilitar uma autoescuta, evidenciando o tornar professor e professora e a sua relação com a organização em Ciclos de Formação Humana, que coincide, cronologicamente, com o seu início. Intenta, ao mesmo tempo, adentrar no universo dos colaboradores da pesquisa, através de suas narrativas de vida. No transcorrer deste capítulo, apresento as narrativas que demarcam a entrada dos docentes na carreira, contextualizadas com o conhecimento de si, de cada professor e professora (SOUZA, 2006).

Os profissionais que participam desta investigação tornaram-se cientes de que suas histórias seriam intercaladas com o contexto dos Ciclos de Formação Humana, onde eles atuam há pelos menos cinco anos de que as entrevistas narrativas constituíram-se como procedimento de pesquisa para a coleta dos dados ou para a elaboração dos “textos de campo”<sup>17</sup>, para sua posterior transformação no texto dessa pesquisa, cujo objetivo se centrou na minha busca por apreender possíveis construções e ressignificações das suas práticas pedagógicas, no entremeio da cultura e do cotidiano escolar na organização em Ciclos de Formação Humana em seus contextos escolares.

Então, ao me perceber também como participante da pesquisa, revelo a minha trajetória profissional contando como me tornei professora, a partir da minha entrada na docência. Sei que algumas pistas desse caminho já foram enunciadas, porém as revelo mais apropriadamente neste tópico para em seguida evidenciar as narrativas dos colaboradores desta pesquisa.

No transcurso de minha formação em Magistério, identifiquei-me com os docentes que diziam amar a profissão, pois demonstravam uma preocupação com o percurso escolar, sendo

---

<sup>17</sup> Textos de campo: forma como denominam os dados de uma pesquisa, os autores Connelly e Clandinin (2011).

capazes de ouvir as angústias e necessidades de seus alunos mestres nomenclatura apropriada naquela década de 1990, para os alunos que cursavam o magistério.

Paradoxalmente, também admirava aqueles que demonstravam um domínio do conteúdo e conduziam a classe de maneira segura e equilibrada. Por outro lado, causava-me excitação os elogios aos “bons” alunos, referência aos comprometidos e estudiosos e que rechaçavam aqueles ditos alunos medíocres. Desse modo, entendia a docência como uma profissão cuja responsabilidade estava centrada no ato de ensinar, reivindicando um conjunto de competências desenvolvidas exclusivamente pelo professor em prol de alunos que deveriam assumir suas responsabilidades e absorver o que era transmitido pelos professores, compreensão imatura, admito, mas correlata a minha fase de vida.

Era o ano de 1991. Segui nos estudos até concluir o magistério, o antigo 2º grau. Era a única possibilidade que tinha, pois nunca me identifiquei com as ciências exatas e outros cursos existentes na época, tais como contabilidade e processamento de dados, que exigiam certo conhecimento nas áreas das ciências exatas, ao menos era o que eu imaginava.

A minha entrada na docência não se deu por opção, uma vez que não desejava ser professora. Não tinha ideia do que gostaria de ser profissionalmente, mas não morria de amores pelo magistério em função dos relatos que ouvia de meus professores sobre a desvalorização da profissão e do sofrimento que a acompanha. No transcorrer do curso, no entanto, identifiquei-me com os professores/as, com os saberes/fazeres da profissão e a experiência se tornou o oposto do que eu imaginava, gostei do curso – eu havia iniciado a docência e sabia desde então que seguiria na carreira.

Nessa fase, envolvia-me muito nas atividades escolares, fazia parte do teatro da escola, o que me possibilitou vivências muito ricas, pois encenava, criava algumas peças, enfim! Esta experiência me deixou ainda mais apaixonada pelos livros e desenvolveu o meu gosto pela literatura infanto-juvenil. Nessa época, encantei-me com a leitura de *O Pequeno Príncipe*, a *Polegarzinha* e o *Patinho Feio*<sup>18</sup>, apreciando-os, apenas, por suas narrativas, que me traziam um misto de fantasia e encantamento; que me faziam adentrar o mundo mágico daquelas histórias, imaginando-me, em várias ocasiões, como personagem daquelas aventuras fantásticas. Certamente desconhecia, naquele período, os efeitos ideologizantes que poderiam oferecer.

Desse modo, minha experiência no magistério começou ainda na minha adolescência, aos 16 anos, quando passei a lecionar para crianças pequenas, lendo e contando histórias

---

<sup>18</sup> Sobre a ideologia de fadas, cf. Campos (2011).

como fazia na infância, só que agora para outras crianças. Ah! Recordei-me que nesse período lê gibis era minha diversão preferida, visto que na nova casa as brincadeiras na rua com os amigos foram proibidas, sob a justificativa de minha tia: – Moça direita, de família, fica em casa! Eu costumava lê-los, deitada na minha cama, enrolada em uma coberta para que essa tia não visse a enorme barra de chocolate que sempre me acompanhava nessas leituras, mas ela quase sempre descobria. Ah, sim! Isto não fazia na escola, mas era muito bom!

Lembrei-me que os discursos denunciadores e apaixonados de Freire (1987), Luckesi (1990), Saviani (1980; 1986), Bourdieu (1992) e outros<sup>19</sup>, evidenciados através das vozes de meus professores, davam a tônica da perspectiva educacional naquela década de 1990. Embora as concepções teóricas tecessem uma crítica à educação bancária e ao caráter reprodutivista da escola, e o ideal progressista reinasse nos discursos da maioria de meus mestres, a diferença entre tais discursos e as suas práticas eram, muitas vezes, para mim evidente. Logo, mesmo sem uma consciência mais profunda das teorias de ensino, questionar as práticas que respaldavam a ação pedagógica de meus professores, ainda que de forma imatura, sempre mobilizou as minhas reflexões. Alerto para tal imaturidade, não apenas pelos recém-feitos 16 anos, no último ano do curso, mas por não possuir experiência em lecionar.

O estágio docente obrigatório no 3º ano do curso de Magistério foi a minha experiência inicial na docência e ocorreu com uma turma de 1º série do Ensino Fundamental, antigo primário, na Escola Municipal Ouro Negro em Candeias. Apesar de ter gostado do estágio, sentia-me despreparada para a função, pois já percebia a distância entre o que me foi ensinado nas disciplinas do curso e a realidade da sala de aula, do trato com os alunos e dos métodos de ensino tão pouco eficazes ante a diversidade dos contextos escolares. O que certamente estava vinculado as minhas elaborações incipientes e cristalizadas acerca da escola, do educando e da própria prática pedagógica naquela época.

---

<sup>19</sup> Em 1968, Paulo Freire concluiu a redação de seu mais famoso livro, *Pedagogia do Oprimido* (Ed. Paz e terra, 1987). Mais de duas décadas após, este livro era indicado e debatido pelos meus professores do curso de magistério, realidade que se configurava em quase todos os cursos de educação em nível médio ou superior no Brasil. Quanto aos processos avaliativos, Luckesi era um dos autores mais propalados, com o livro *Prática Docente e Avaliação* (Série Estudos e Pesquisas, nº 44, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional/ABT, Rio de Janeiro, 1990). Saviani, por sua vez, fomentou a teoria histórico-crítica que também é conhecida como crítico-social dos conteúdos e tem como objetivo principal a transmissão de conhecimentos significativos que contribuam para a inclusão social do educando. As obras em destaque naquela década eram *Escola e Democracia* (São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986). No que se refere a Bourdieu, a obra emergente no período foi *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (Lisboa: Editorial Vega, 1978). A obra *O poder simbólico* (Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1992) também foi publicada no Brasil nesse período. Note-se que nem sempre as datas de publicação dos livros coincidem com a década de 1990, importando situar os autores e as obras mais destacadas pelos docentes.

Após o término do Magistério, trabalhei em uma escola de educação infantil chamada Pequeno Mestre e lá passei três meses. Apesar de um período breve, foi uma experiência significativa que me possibilitou continuar com o que gostava de fazer, lecionar. Contudo, na perspectiva da minha família, meus tios e primos, cursar faculdade era uma possibilidade remota, dado que as pessoas ali acreditavam na demanda de serviços ofertados pelas indústrias, fábricas, transportadoras e pelo comércio e que, em meados da década de 1990, o curso secundário o qual já obtinha, poderia contemplar.

Considerava estranho o fato de minha tia não ter herdado do meu avô<sup>20</sup> aquele prezar pelos estudos, o orgulho de ter um parente universitário, em face do acesso e da oferta de vagas serem bem menores do que nos dias atuais. Entretanto, não me deixei persuadir pelos argumentos da família e aos 17 (dezessete) anos retornei à casa de meu avô com o propósito de prestar o vestibular para uma licenciatura em qualquer área das ciências humanas, sendo a minha pretensão inicial cursar História.

Um ano após a conclusão do curso de Magistério, retornei à minha cidade natal, e prestei vestibular para Filosofia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), aquela da qual o meu avô tanto se “orgulhava”, pelos idos de 1995<sup>21</sup>. Aprovada, iniciei o curso com o qual me identifiquei por suas características de possibilitar reflexões e instigar o senso crítico, entretanto, quase não o percebia como licenciatura, pois apesar de em sua matriz curricular constar disciplinas de cunho pedagógico, poucas reflexões sobre a educação, o cotidiano das escolas foram realizadas no próprio curso.

Com o propósito de ampliação dos meus conhecimentos e pelo auxílio financeiro disponibilizado, em 1996, participei da seleção de um projeto de pesquisa, financiado pela própria universidade, denominado “O ensino da filosofia na educação básica”, e, aprovada, passei a estagiar naquela instituição. O projeto tinha como sujeitos 15 (quinze) professores que lecionavam em escolas da rede pública de Ensino nas cidades de Itabuna e Ilhéus. Destaco a experiência, pois essa contribuiu para que eu percebesse as convergências e contradições entre os discursos e as práticas pedagógicas efetivadas por estes profissionais, ainda que num âmbito restrito, por se tratar apenas dos professores que lecionavam a disciplina Filosofia.

Após a conclusão do estágio, não mais participei de pesquisas ou projetos acadêmicos. Percebo, agora, que faço parte da gama de professores nordestinos/brasileiros que não foram estimulados à produção da pesquisa após a sua formação acadêmica, inclusive, apenas 1 (um)

---

<sup>20</sup> Tia Lícia é filha de meu avô Gabriel. Foi com ela que convivi a partir dos meus oito anos.

<sup>21</sup> O orgulho de meu avô pela universidade é declarado como ingênuo, conforme explícito na **I**ntrodução.

professor de meu curso possuía o grau de mestre. Por um lado, participei de seleções e concursos para lecionar e garantir a sobrevivência; por outro, a própria universidade quase não oferecia cursos de pós-graduação ou extensão nos campos da filosofia e da educação, e muito menos eu tinha poder aquisitivo para buscá-los em outras instituições.

No ano de 1998, conclui o curso de Filosofia na UESC, época em que trabalhava como agente no combate a endemias pela Prefeitura Municipal de Itabuna. Um trabalho distinto dos quais eu já havia assumido, mas que me possibilitou o contato com muitos moradores do município, uma vez que este é um trabalho em que os agentes visitam residências para verificar as condições de saúde dos moradores. Assim, em 1999, busquei trabalhar na minha área de atuação e fui aprovada em 1ª lugar na seleção por Regime de Direito Administrativo – REDA, para admissão de professores de Filosofia em turmas do ensino fundamental. Passei a lecionar no recém-inaugurado Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães<sup>22</sup>, na cidade de Ilhéus, que dispunha, naquele ano, de uma estrutura física e pedagógica de boa qualidade, distinta da maioria das escolas públicas existentes na Bahia.

No ano 2000, já casada, engravidei de minha filha Bianca, hoje uma adolescente com a idade de 13 (treze) anos. Fui aprovada em um concurso no município do Eunápolis, extremo-sul da Bahia, organizei os meus tempos de aula e trabalhei, nas duas cidades, para complementar a renda. É isso, penso que sempre sobrevivi. No mesmo ano logrei aprovação em 2º lugar em concurso público da Rede Estadual de Ensino e fui lotada trabalhar na Escola Armando Freire, em Itabuna, o que me fez me desligar da rede municipal de Eunápolis, mediante pedido de demissão.

A escola Armando Freire tinha infraestrutura precária, principalmente no que se referia aos espaços físicos, havendo cinco salas de aulas, uma sala dividida para funcionamento da secretaria e da diretoria, três pátios, uma quadra subutilizada e uma pequena cozinha. Porém, confesso que estava muito feliz, pois Bianca já estava prestes a nascer e trabalhar na mesma cidade onde morava consistia em um conforto.

Desse modo, trabalhando em realidades antagônicas, iniciei minha vida profissional como professora de Filosofia, na Educação Básica, motivo suficiente para questionar sobre quais aspectos influenciavam essa dicotomia em um mesmo sistema, em que uma unidade escolar era dotada de variados recursos didáticos e pedagógicos e a outra não dispunha sequer de um mimeógrafo (algumas escolas ainda o possuem) e mais sobre qual postura adotar, como

---

<sup>22</sup> A unidade escolar integrava uma rede de escolas criada no ano de 1998, dotada de estrutura moderna, com salas amplas, ventiladas, salas para teleconferências, dentre outros aparatos, incomuns nas demais escolas públicas.

ser a mesma professora compromissada com a aprendizagem de meus alunos em contextos tão díspares.

Em 2001, o contrato com a escola modelo finalizou e, em 2002, realizei a seleção pública para especialização em Filosofia Contemporânea, concluída no ano posterior, na qual defendi a monografia “Sentido da morte de Deus e a possibilidade de uma nova ética em Nietzsche”, objetivando compreender o significado dos valores e a perspectiva ética para este filósofo na obra “Genealogia da Moral”, período em que passei por conflitos existenciais intensos.

Além das constantes leituras para a realização da monografia, precisei conciliar momentos difíceis como o término do meu casamento, o meu trabalho e o nascimento da minha filha. Como o curso finalizou quinze dias antes do tempo previsto, estudei o dia inteiro na biblioteca da UESC, retornando para casa apenas para amamentar.

Após essa fase, fui aprovada em 1º lugar no concurso público como professora regente em Filosofia da Rede Municipal de Ensino em Itabuna, também no ano de 2002, que a partir daquele ano passou a ser estruturada pela organização em Ciclos de Formação Humana. Apenas em 2003 foi implantado nos anos finais do Ensino Fundamental, em que eu lecionava, sendo que nos quatro primeiros anos trabalhei nestes Ciclos e também em classes que atendiam alunos com dificuldades de aprendizagens<sup>23</sup>.

Após três anos trabalhando em turmas de Ciclos da Pré-Adolescência e da Adolescência, no ano de 2005, como professora regente de Filosofia, participei dos cursos “Fortalecimento da Equipe Escolar e Novos Rumos da Avaliação”, oferecidos pela Secretaria da Educação de Itabuna em parceria com o Ministério da Educação – MEC, cujo objetivo era selecionar professores multiplicadores para realizar formações com outros professores da rede. Aprovada nessa seleção, fui convidada para atuar como professora-formadora com o propósito de ministrar os referidos cursos. Após um semestre, fui convidada para trabalhar na coordenação do ensino fundamental no município como técnica educacional, na sede da Secretaria da Educação, e, ao aceitar o convite, um ano depois, assumi a função de coordenadora responsável pelas políticas gestoras da educação em toda a Rede de Ensino Fundamental.

---

<sup>23</sup> As Classes de Integração e Recursos (CIR) foram implantadas como um suporte para os Ciclos, mas eram diferenciadas dos Ciclos de Formação, por atenderem aos alunos com distorção idade-escolaridade, e objetivavam reconduzir os alunos aos Ciclos correspondentes à sua idade, no período entre seis e dois anos, conforme o que estabelece a Proposta Político Pedagógica da Escola Grapiúna. Essas Classes foram extintas em 2009.

Como coordenadora técnico-pedagógica da Secretaria de Educação, entre os períodos de 2006 a 2008 e dos anos Finais do Ensino Fundamental entre 2009 e meados de 2012, passei a buscar compreensões acerca dos Ciclos, na função de quem participava da sua gestão. A mudança de função possibilitou-me indagar sobre as possíveis deficiências e também as potencialidades dos Ciclos, mas, acima de tudo, permitiu que pensasse em como contribuir com tal política na realidade do município em que resido e onde sou profissional da Educação há 15 (quinze) anos.

Também passei pela experiência de trabalhar em uma escola de ensino fundamental e médio da rede privada de ensino e lá permaneci durante 4 (quatro) meses. Meu pedido de afastamento ocorreu em função de ter sido provada em 2º lugar na rede municipal de Ilhéus como professora regente de Filosofia e que, por coincidência, terminou por ser em uma escola do bairro do Salobrinho. Lá, voltei às minhas origens.

Em Itabuna, atuei como Conselheira Municipal de Educação – CME, entre os anos de 2005 a 2012, na condição voluntária. Também me vi inserida em diversos contextos educacionais, carentes de uma reflexão-ação mais aprofundada por parte do Estado e da própria sociedade civil. Na construção do Plano Municipal de Educação de Itabuna – PME, transformado na Lei 2.101, de 10 de setembro de 2008, trabalhei, integrando o Grupo de Trabalho do Ensino Fundamental, na elaboração dos objetivos e metas para a Educação, por um período de dez anos, a partir daquele ano. Tais experiências foram decisivas para questionar como os principais agentes participantes e executores destes Ciclos, os professores, o compreendem e o operacionalizam.

Em outro viés, apesar de não ter uma ampla experiência no ensino superior, a busca por uma formação mais consistente sempre fez parte dos meus anseios. Trabalhei como professora substituta na Faculdade de Teologia, Ciências e Educação de Itabuna, mas como a instituição foi extinta, não pude comprovar a minha experiência no ensino superior, o que me levou a realizar o tirocínio docente na UEFS, componente curricular obrigatório para quem não tem experiência na docência comprovada no ensino superior. Considerei este estágio numa turma de Educação Física, lecionando a disciplina Didática, uma experiência enriquecedora.

Sempre me percebi pesquisadora, enquanto a escola e a própria universidade como espaços de pesquisa<sup>24</sup>. Demo (1996) insere a pesquisa como atividade cotidiana,

---

<sup>24</sup> Um fato me chamou a atenção, durante o processo de elaboração desta dissertação e após a leitura de Certeau (1993), passei a observar mais detalhadamente situações do cotidiano que não me chamavam atenção, anteriormente, como a paisagem a minha volta, um pássaro que pousava numa árvore no campo da UEFS, o gato

considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático” (DEMO, 1996, p. 34). A escrita de dois livros na área educacional são frutos desse processo, assim como a busca pela formação mais especializada em Educação.

Meus anseios e de meus colegas me fizeram conceber como um capítulo do meu primeiro livro, a temática “Séries ou ciclos?”<sup>25</sup>, na qual tracei um breve panorama das concepções que os influenciam, desde lá anunciando que poderia se constituir em uma análise mais aprofundada no tocante à questão dos ciclos. Embora atualmente compreenda que o termo modelo não se coaduna com a perspectiva de ciclos, pois enquanto este se vincula a perspectiva de flexibilidade de tempos e espaço na escola, o segundo, em oposição remonta a uma ideia daquilo que é formatado, ou conformado.

Também organizei e participei como coautora de uma coleção de livros didáticos na área de Filosofia e de Sociologia do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, mais uma vez os livros didáticos em minha vida.

Também considero importante ressaltar que, desde o ano de 1996, trabalho em eventos educacionais, ministrando palestras, conferências e simpósios em eventos educacionais em cidades brasileiras, condição a qual os livros publicados me permitiram acessar. Além disso, desde o ano de 2010, sou uma psicanalista em formação, curso que realizo por uma necessidade de autoconhecimento, com possibilidade de exercer a clínica psicanalítica.

Ao longo desse percurso na educação formal, mais especificamente no sistema público de ensino, questionava-me no sentido de saber por que os professores têm posturas tão díspares quanto aos conhecimentos curriculares, aos conhecimentos específicos de suas áreas e, sobretudo, frente ao conhecimento pedagógico. Então, é também como professora, inserida

---

Mandela das amigas Rita e Livia (homenagem singela a Nelson Mandela, dada a importância do homem notável que este foi, comparando-se a um simples animal de estimação. Contudo, o gato e o carinho a ele dedicado também é “grande” no cotidiano de Rita e Livia). Via o animal a fazer peripécias malabarísticas no quintal da casa onde me hospedei e fui acolhida durante o tempo em que permaneci em Feira de Santana para finalizar o trabalho. As suas peripécias me remetiam a questionar porque todos nós seres humanos não fomos dotados dessa destreza, da capacidade incrível de pular tão habilmente aqui, ali, alhures... E me lembrei de uma aula sobre Teoria do Conhecimento, ministrada pela professora Helena dos Anjos, que, em minha turma de Filosofia, perguntou sobre o que destacávamos ao final daquela disciplina. Era o ano de 1996 e lembro-me da minha resposta à questão: – Penso, professora, que agora percebo mais elementos da realidade como objetos do conhecimento, ou a menos, como passíveis dele. Eis, a resposta da professora Helena: – Excelente que esse despertar para o cotidiano e para a vida como passíveis e dignos de serem conhecidos possam perdurar em toda a sua existência. Repito as suas palavras de forma literal porque tenho o hábito de anotar o que falam as pessoas, quando considero interessantes as suas colocações, foi o que fiz ao anotar o que me disse a professora Helena, no meu relatório de estágio dois anos depois. Faço isso muitas vezes, aqui, ali, alhures... E nas palavras de Manoel de Barros, “Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões”.

<sup>25</sup> Cf. Séries ou Ciclos – para além dos modelos a concepção. In: LIMA, Lilian.

na diversidade de contextos e de práticas docentes e agora como pesquisadora em um mestrado acadêmico, o lugar de onde narro.

### **1.2.1 Trajetórias de Formação e entrada na docência: profissionalização e cultura profissional**

Trabalhar com os professores e professoras a partir da entrada na docência é uma opção que se justifica, por um lado, pelas densas e desafiadoras experiências vivenciadas nas escolas que frequentei na educação básica, experiências que me remetem a compreender “o quanto somos na memória aquilo que vivemos”, conforme Souza (2004, p. 20). Por outro viés, em face de meu interesse em ampliar os conhecimentos e aprimorar a minha prática docente, buscando por meio dos professores e professoras, o diálogo com as suas experiências como profissionais na/da escola.

Em nossa pesquisa, conforme explicitado anteriormente, essas experiências são colhidas nos Ciclos de Formação Humana. Apresento nesta seção as narrativas dos docentes grapiúnas ao ressaltarem a sua entrada na carreira docente. Por isso, trago a discussão sobre profissionalização docente e cultura profissional para fundamentar os processos de constituição da carreira, buscando em Nóvoa (1995), Perrenoud (1993) e Caria (2008) os argumentos no tocante a essas questões.

A partir de uma abordagem histórica, Nóvoa (1995), ao tratar do processo de profissionalização docente, aborda que a sua gênese se encontra no âmbito de algumas congregações religiosas, como dos jesuítas e a dos oratorianos, por exemplo, que “se transformaram em verdadeiras congregações docentes” (NÓVOA, 1995, p. 15), que elaboraram saberes, norma, valores e técnicas da ação docente.

Neste período, a introdução de novos métodos de ensino, o aprimoramento de técnicas pedagógicas e a estruturação de currículos escolares favoreceram o incremento de um trabalho docente especializado, e uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII é o estabelecimento de regras uniformes de seleção e de nomeação de profissionais para torná-los funcionários estatais, uma vez que, a partir dessa época, torna-se proibido lecionar sem uma licença ou autorização do Estado.

Essa licença se configurou num marco no processo de profissionalização docente. Se por um viés os professores defenderam o projeto estatal (funcionalismo), tornando-se de certo

modo independentes das congregações religiosas, por outro, não deixaram de lado a ideia de continuarem a ser profissionais liberais, buscando um meio termo, possibilitado pelo fato de serem protagonistas da escolarização. Então, integraram-se ao funcionalismo, embora com particularidades oriundas dos projetos e intencionalidades políticas dos quais eram portadores, “a escola ao se impor como um instrumento privilegiado de estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população” (NÓVOA, 1995, p. 17), dentre elas os professores como agentes culturais e, conseqüentemente, políticos.

O vínculo entre professores e Estado concretiza a criação de instituições de formação como as escolas normais, das quais é oriundo o professor de instrução primária, possivelmente em função da expansão escolar acentuada no século XIX, que possibilita o atendimento das reivindicações profissionais do magistério, dentre elas a especialização e a relevância social da profissão.

A segunda metade desse século permite uma compreensão da ambigüidade da condição dos professores, vistos como indivíduos que não fazem parte do povo, porém não integram a burguesia; não devem ser intelectuais, contudo precisam de um aporte de conhecimentos; não são trabalhadores autônomos, porém precisam de certa independência. Essa condição paradoxal colabora para uma reação dos docentes que se traduz em uma busca por uma identidade profissional, que se adensa a partir do movimento instado no contexto das escolas normais e das associações de professores, sendo este outro marco no processo de profissionalização, isto é, o fortalecimento da consciência de grupo profissional (NÓVOA, 1995).

As ações desempenhadas pelas associações, embora apresentando divergências, reivindicavam em comum três questões: “melhoria do estatuto, controle da profissão e definição da carreira” (NÓVOA, 1995, p. 16). São fundamentais para o prestígio adquirido pelas unidades escolares no início do século XX, uma vez que são os professores os protagonistas da ação educativa, em uma sociedade que depositava uma crença demasiada nas potencialidades da escola. Essa contextualização histórica intenta demonstrar o percurso e os elementos que compuseram o processo de profissionalização docente, desde a sua gênese, à sua conjuntura atual.

Ao abordar a formação inicial dos professores, Perrenoud (1993) salienta que ela se define por uma formação universitária e todo o aporte de saberes científicos, tecnológicos ou jurídicos, e pela capacidade de se orientar em relação a resolver problemas complexos e diversos, alcançar objetivos que se atrelam as funções exercidas pelos indivíduos ou grupos

de profissionais. Destaca que a profissionalização “pressupõe uma capacidade colectiva de auto-organização da formação contínua, sendo o seu controle feita pela corporação” (PERRENOUD, 1993, p. 145), além de implicar autonomia, responsabilidades e riscos adquiridos pessoalmente, e, portanto, pressupõe uma ética; imprime uma necessidade para reconstruir e ajustar uma partilha do trabalho flexível com outros profissionais, e, por conseguinte, para se trabalhar em equipe.

Ainda conforme esse autor, a profissionalização se define em parte por características objetivas. “Mas é também uma identidade, uma forma de representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino” (PERRENOUD, 1993, p. 152), e por fim a divisão do trabalho no cerne do sistema educativo.

O processo de profissionalização<sup>26</sup> perpassa pela atualização constante dos saberes e competências, a partir uma autoavaliação e das capacidades para aprender, para se pôr em questão, para validar a experiência para teorizar a prática; além de possibilitar um distanciamento da função, para uma relação estratégica com a organização e pode contribuir para a construção de uma identidade profissional clara, nutrida por uma cultura intelectual comum, por uma perspectiva de corpo docente que partilha as suas práticas (PERRENOUD, 1993).

Essa busca constante pelo aperfeiçoamento profissional é uma característica da sociedade pós-industrial, o que traduz a necessidade de especializações constantes nas áreas de atuação na qual o indivíduo se formou, caracterizada por uma cultura profissional que permite focalizar os processos e os problemas político-ideológicos que fazem parte do cotidiano da vida profissional (CARIA, 2008). Este autor, a esse respeito, assevera que

Quando falamos de Cultura Profissional estamos a referir aos grupos ocupacionais cujo trabalho e emprego tem estatuto e prestígio social elevados, baseado na posse de um título e de uma qualificação escolar de nível superior que permite o uso e aplicação de conhecimento abstracto e científico em acções que são tidas como da competência exclusiva de profissionais, e não de amadores. A tradição da investigação em Sociologia das Profissões tem posto em evidência o facto do poder profissional resultar de processos sócio-históricos de afirmação simbólica e política, relativos ao capital social e simbólico que determinados grupos ocupacionais evidenciam ter para formatarem o modo como a oferta de

---

<sup>26</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 descaracteriza a profissionalização do professor por meio de treinamentos emergenciais, mas sim de uma base nacional comum para cursos de formação de professores, que deve atender aos princípios da formação teórica e interdisciplinar sólida, novas formas de relacionamento entre teoria e prática, gestão democrática, compromisso social do profissional da educação, trabalho coletivo interdisciplinar.

profissionalismo ocorre na sociedade, e por esta via determinar e limitar a procura social de profissionalismo (CARIA, 2008, p. 4).

O autor segue a análise afirmando que, em consequência dessa apropriação do poder simbólico de certos grupos, ocorre uma espécie de proteção legal do Estado sobre os mercados profissionais para combater a concorrência de amadores e outros profissionais, e concomitantemente, adquire-se reconhecimento acadêmico, assegurando-se uma correspondência social entre título escolar, emprego e função exercida na estrutura funcional das organizações (CARIA, 2008).

Essa busca corrente por profissionalismo, na atualidade, é consequência de um esforço regulamentador instituído pelo Estado Social para que as políticas econômicas, sociais, políticas e educativas, sejam capazes de entender como seus os problemas institucionais que são consequências dos processos de acumulação de bens e desenvolvimento capitalista. Daí se origina a compreensão de que os problemas institucionais só poderão ser geridos de forma coerente se essas atividades de trabalho “forem desenvolvidas por profissionais com títulos escolares superiores, porque só estes estarão em condições de combater o risco (tecnocrático e burocrático) de gerir problemas complexos com soluções simples” (CARIA, 2008, p. 5).

O profissionalismo clássico se mistura com as finalidades do interesse público com as preocupações coletivas e legais de desenvolver, cuidar, educar, humanizar a sociedade e passam a integrar o conteúdo deontológico das profissões, sem que isso obrigue o Estado a criar as políticas necessárias de proteção de certo grupo profissional e, nesse contexto, os profissionais da educação. Outrossim, o conceito de cultura profissional permite reconhecer a nova configuração do trabalho intelectual, tendo em vista o novo modo de acumulação capitalista no qual o conhecimento e a ciência se transformam numa força produtiva. (CARIAS, 2008).

Explicita-se, mais uma vez, a compreensão de uma sociedade em que se acentua a dependência de especialistas que exportam o conhecimento científico e adquirem e transferem para a ação social. Ou como já foi exposto neste capítulo, conforme Giddens (1992 apud CARIAS, 1998, p. 5) “promovem e permitem a difusão de uma reflexividade social de modo regular e sistemático: a reflexividade institucional como concretização e desenvolvimento alargado de um trabalho intelectual, assalariado, de novo tipo”.

Ao narrar sobre a forma como adentraram na profissão, os docentes desta pesquisa destacam elementos de sua trajetória de formação, da cultura profissional e dos aspectos de seu processo de profissionalização. As professoras da pesquisa Gláucia, Estela e Helena, e os

professores Roberto e Gustavo<sup>27</sup>, cujos perfis biográficos revelam algumas de suas singularidades, nessa trama narrativa, cujo enredo se desenrola imbricado com as histórias de vida que são (re)contadas, a partir das lembranças extraídas das suas históricas, especificamente, nos contextos de sua profissão, exercida nos contextos escolares.<sup>28</sup>

Reconheço, então, que “as lembranças são fragmentos de histórias costurados na memória dos docentes”, conforme Clandinin e Connely (2011, p. 95). Na pesquisa em que o sujeito se narra, o que aparece é a expressão de um recorte da realidade, a partir das reminiscências que a memória oferece, coladas com o presente em que ela é (re) vivida. Ou, nas palavras de Alves (2009, p. 64) “[...] Os processos de tessitura das lembranças, permitem compreender que só é possível organizar a memória utilizando as linguagens e os sentidos que foram formando em cada um de nós, dentro da cultura vivida” em cada trajetória pessoal, de formação e profissional.

Assim, a partir de suas reminiscências sobre a sua trajetória de formação e de sua entrada na docência, a professora Helena narra que é oriunda de uma família estruturada e numerosa, de 8 (oito) irmãos, cujo pai era médico e a mãe dona de casa. Relata que os estudos e a formação acadêmica, na perspectiva de sua família, consistiam numa prioridade e, desse modo, as cobranças, tanto para ela quanto para os seus irmãos, era grande.

*Eu morava em Salvador, fui aluna de escola particular, estudei a minha vida toda em colégio particular, tive excelentes professores de Ciências e Biologia, né! Eu, fui uma aluna boa, não fui aluna de dez, mas nunca fiz recuperação. Então, eu tive uma formação, um grau de cobrança e de exigência muito grande. Meu pai era médico e minha mãe, dona de casa, nós somos oito irmãos, meu pai não admitia que nenhum filho dele não se formasse em uma faculdade. Então houve uma orientação, houve uma cobrança na minha casa. O que eu acho que não acontece hoje com os nossos alunos de classe popular, a família tem que cobrar, se ela entregar os filhos pra*

<sup>27</sup> Estes são pseudônimos utilizados para preservar a identidade dos participantes, embora três deles tenham afirmado não se incomodar em terem os seus verdadeiros nomes retratados nesta pesquisa, optamos por utilizar os pseudônimos. Esta é uma questão que assume um foco diferenciado da maioria das pesquisas qualitativas, cujo método é distinto das narrativas, porque, não é raro o participante se sentir na condição de coautor da pesquisa, conforme Connely e Clandinin (2011). Os nomes foram escolhidos por mim para homenagear uma tia avó materna chamada Estela que era parteira na comunidade do Salobrinho; a uma prima chamada Gláucia, filha do meu tio avô Everildo (irmão do meu avô Gabriel); Roberto, deve-se a um tio, irmão e tutor de meu pai; Helena, deve-se a uma professora do curso de Filosofia a qual muito admiro; Gustavo, é uma homenagem a um professor economista, que exerceu a função de secretário de educação municipal de Itabuna entre os anos de 2005 e 2012, em função de minha admiração por sua conduta ética, humana e competente com a qual se dirigiu aos professores e geriu a educação nessas gestões.

<sup>28</sup> Os professores e professoras que estão colaborando nesta pesquisa estão falando de um lugar. Eles estão se narrando, e narram de um lugar específico, qual seja duas escolas que fazem parte do sistema público de educação municipal de Itabuna, mais especificamente no contexto da Proposta de Ciclos de Formação Humana. Neste processo de biografização, tendo o lugar, importante categoria de análise geográfica, como referência socioespacial nas narrativas é tratado por Portugal (2013) como geo(bio)grafização, ou seja, “Um modo subjetivo de pensar as escritas sobre as nossas relações e experiências com e nos lugares, ao longo da nossa existência, da nossa vida” (PORTUGAL, 2013, p. 228).

*escola, ele sozinho não vai dar conta dessa formação, a escola precisa da parceria da família.*

*Bem, ehh... eu fiz o curso de licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia e desde essa época eu já tinha uma paixão pela educação, eu sabia que eu queria ensinar. Só que depois de alguns anos eu vir pra aqui pra Itabuna e aí foi que eu ingressei na carreira do magistério, mas já era uma paixão antiga pra mim. Eu tive excelentes professores de biologia na minha formação, então, isso me despertou uma certa paixão pela educação, tive bons professores também que pra mim foram muito importantes nessa minha decisão e quando eu vir morar aqui em Itabuna, eh, eu fiz o concurso pra a prefeitura, comecei a trabalhar, antes na prefeitura eu já ensinava no ensino médio. Minha primeira experiência aqui em Itabuna foi no curso pré-vestibular alguns anos atrás, há mais de vinte anos atrás, foi quando eu ingressei na prefeitura depois de algum tempo, eu... 'é, já estou fazendo 19 anos de prefeitura'. Já sou professora do Estado há 12 anos, já ensinei em algumas escolas particulares também, mas eu faço isso com amor, com dedicação, eu gosto do que faço e eu sinto que a gente pode, tem uma boa contribuição para dar aos alunos (grifo da autora). Eu quero dizer que eu não cair de "paraquedas", não! Porque a gente ouve falar de alguns relatos de professores que foram parar na educação por falta de opção, mas não foi meu caso exatamente, eu fiz isso por escolha tanto que o meu curso na Universidade foi licenciatura plena em Ciências biológicas, então, eu fiz isso por escolha. Ai, assim que eu pude já definir a minha vida, casada, morando em Itabuna, fiz o concurso para o município, depois para o Estado, como eu falei lecionei em algumas escolas da Rede particular, mas eu fiz isso por escolha (Professora Helena – Entrevista Narrativa, 2013).*

Entre a formação em Licenciatura em Biologia e a sua inserção na carreira do magistério, a professora Helena destaca na sua narrativa que, embora tenha ficado cinco anos após a conclusão do curso, sem uma aproximação com o contexto profissional docente, evidencia o seu desejo em se tornar professora, no que concerne à atuação profissional, alegando admiração pelo magistério. Ao narrar que desde então tem “uma certa paixão pela educação”, que atribui à influência de professores, da área de Biologia, na sua trajetória de formação na Universidade Federal da Bahia - UFBA. Esse gosto pela docência revelado pela professora se evidencia em vários momentos da sua narrativa, desde a entrada na carreira e nessas quase duas décadas de exercício profissional.

Ao narrar com o entusiasmo e a alegria dos “começos”, a professora Helena parece não perceber a passagem do tempo: “[...] Minha primeira experiência aqui em Itabuna foi no curso pré-vestibular alguns anos atrás, há mais de 20 (vinte) anos” ou pela reflexão sobre a experiência, ao lembrar que: “[...] já estou fazendo 19 (dezenove) anos de prefeitura”. Do começo num curso pré-vestibular, na cidade de Itabuna, no ano de 1995, à sua entrada na rede pública estadual e a experiência em algumas escolas privadas, já são 19 (dezenove) anos no exercício profissional, enfatizando o amor pela profissão e a contribuição na formação de crianças, adolescentes e jovens.

A narrativa da professora Helena converge com a perspectiva de Freire (1997) ao destacar que o educador precisa assumir um compromisso com o seu trabalho, ou, contrariamente, assume-se uma posição incompatível com as necessidades humanas. Ao nomear as razões que conduzem aos professores a assumirem a opção pelo magistério, o autor compreende a sua importância social, destacando que assumir a docência apenas por não haver outras possibilidades, conduz o profissional a uma postura indiferente face às demandas educacionais, levando-o à uma inércia que pode culminar em uma prática educativa, desprovida de sentido. Assim, cursar magistério por não ter outra possibilidade, pode fazer o docente não ver mesmo pelo que lutar. Ou ainda,

Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo (FREIRE, 1997, p. 32).

Ainda sobre a sua inserção na carreira do magistério, a professora Helena reafirma a sua opção como uma escolha de vida, ao utilizar-se da metáfora “*Eu quero dizer que eu não cair de paraquedas, não!*” Reconhece que essa realidade não é extensiva a uma parte significativa de seus colegas, mas observa, também, que ela, ao ter a oportunidade de cursar a universidade continuou no magistério, licenciando-se na área de Ciências Biológicas.

Ao se referir aos seus professores como “excelentes”, é possível pensar que Helena traz a ideia de uma formação consistente, com qualidade de professores que cumprem o seu papel, tanto que deixaram suas marcas na sua vida enquanto aluna, que, pelo exemplo de seus mestres, também se torna professora, embora compreenda que “[...] é necessário relativizar a ênfase que podemos atribuir ao papel dos professores na determinação das práticas e dos efeitos educativos” (NÓVOA, 1995, p. 72). Ao refletir os elementos que colaboram para a formação da identidade do professor, esse autor compreende o processo identitário dos professores composto por três elementos: a adesão, a ação e a autoconsciência.

Segundo Nóvoa (1995), a adesão é referendada porque ser professor implica em aderir a projetos, valores e num investimento na potencialidade das crianças e jovens. A ação por se tratar das maneiras, mas adequadas de agir, refletindo e selecionando formas que se compatibilizem com a necessidade do professor e dos educandos. A autoconsciência, porque muitos aspectos se decidem no processo de reflexão que o professor realiza sobre a sua ação, estando a mudança e própria inovação pedagógica inter-relacionadas a esse pensamento reflexivo. Ainda de acordo com as contribuições de Nóvoa (1995a, p. 16), “a identidade não é

um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Já a história da professora Estela sobre a sua entrada na profissão docente, diferentemente da história narrada pela professora Helena, a qual iniciou a sua trajetória profissional anos após a sua formação acadêmica, aconteceu paralelo à sua formação no curso de Magistério, no Instituto Municipal de Ensino Aziz Maron – IMEAM<sup>29</sup>, conforme o excerto da sua narrativa:

*Bom, minha entrada na docência se deu a partir do momento que eu comecei a cursar o curso de magistério no IMEAM, é uma escola grande onde você percebe quanto é bom você contribuir na questão aprendizagem do outro, a partir daí passei a me interessar, a gostar de trabalhar com a questão da aprendizagem. Fiz o curso de Pedagogia e no penúltimo ano eu passei no concurso público do município e comecei a trabalhar. Meu primeiro ano eu trabalhei com as Classes de Integração e Recursos, foi aí que eu realmente percebi que tinha habilidade para trabalhar com a questão da docência e hoje eu me sinto muito realizada. Foi a profissão que eu escolhi, que eu acatei e que me realiza (Professora Estela – Entrevista Narrativa, 2013).*

Com a experiência da professora Estela como aluna no curso de Magistério em uma escola de referência para a formação de professores, a sua atuação se inicia formalmente com o ingresso na rede pública do município e coincide com o momento em que a rede de ensino de Itabuna implementa a organização escolar ciclada. No início da carreira, enfrenta o desafio de trabalhar com alunos com distorção entre a idade e a escolaridade. Desenvolve suas atividades laborais com crianças e jovens com dificuldades para aprender. Evidencia que o trabalho com estes alunos a fez perceber “o quanto é bom contribuir com a aprendizagem de outros”, e reconhece que “tinha habilidade para trabalhar com a questão da docência”.

Embora não apresente, no excerto, os motivos que a fazem perceber a sua habilidade como professora, pode-se pensar que a professora Estela vincula a “sua habilidade profissional” à satisfação em trabalhar na construção da aprendizagem do outro, neste caso, dos seus alunos que, de certo modo, são marginalizados na escola, em função dos vários anos de repetência. Tal situação os conduz ao descompasso entre a idade e o nível da escolaridade no ensino fundamental. O esforço para melhorar a aprendizagem desses alunos, faz com que Estela se sinta compromissada com eles. Por estas razões, mostra-se realizada por ter escolhido o magistério como profissão.

---

<sup>29</sup> O Instituto Municipal de Ensino Aziz Maron – IMEAM – fundado em 27/07/1979, na cidade de Itabuna, durante muitos anos foi um importante espaço de formação de professores (nível médio) da região cacauzeira.

A compreensão do papel da professora Estela na contribuição das aprendizagens dos alunos, faz eco com a necessidade de um “outro olhar sobre o educando”<sup>30</sup>, que na atualidade, apesar dos discursos que propagam as diferenças de gêneros, raças, classes sociais e idades, “se igualam em uma imagem de alunos sem contornos, nem matizes. Todos e todas nos parecem iguais, mudam em cada ano, cada série, mas nosso olhar pode ser genérico, distante e superficial” (ARROYO, 2011, p. 54).

Embora esse autor reconheça que outros olhares diversos já se apresentam no tocante a questionar quem são esses alunos, o que fazem, se são negligenciados ou não, se o olhar do professor sobre ele é positivo ou negativo, essas reflexões se resvalam na própria autoimagem do professor e se constituem ponto de debates em coletivos de escolas, e é pertinente questionar também “se eles e elas são os mesmos, se cabem ou não nas imagens de alunos, de infância, adolescência e juventude feita à imagem de nossa docência” (ARROYO, 2011, p. 54).

Certamente, a aluna que foi Estela na escola em sua época de estudante se distingue dos alunos e alunas com quem convive na atualidade na função de regente, até mesmo porque a própria condição da escola, dos docentes e dos alunos é outra, modificou-se e, para exemplificar, basta pensarmos no desenvolvimento científico tecnológico que, nas duas últimas décadas, avançou demasiadamente.

Consoante às mudanças ocorridas na sociedade<sup>31</sup>, Nóvoa (1995) aborda que a profissionalização do professor consiste em um processo configurado por quatro etapas, são elas: o exercício da atividade docente como atividade principal, ou em tempo integral; formação de professores dentro de instituições legalizadas para esta finalidade; criação de associações profissionais de professores, desenvolvendo um espírito de corpo no reconhecimento e defesa dos direitos/deveres dos docentes; e a entrada na carreira a partir de uma licença oficial, que assegura a sua condição de profissionais do ensino.

A narrativa do professor Roberto traz dois elementos singulares: o querer realizar o curso de Magistério e a demarcação de seu percurso inicial com educandos das classes populares na escola pública. Sobre o desejo de se tornar/ser professor, carreira considerada para muitos como algo predestinado à mulher, o professor Roberto alega que sofreu preconceitos dentro da sua casa, quando manifestava o seu querer. Segundo a sua narrativa, o

---

<sup>30</sup> Este título se encontra no capítulo intitulado: Trajetórias de alunos e mestres. Consultar Arroyo (2011), em seu livro *Imagens quebradas*.

<sup>31</sup> Nóvoa (1995) situa, a partir da década de 1920, o processo de profissionalização do professorado, definido as etapas e dimensões que o compõem. Considero pertinente a reflexão neste texto, por entender que ela pode ser aplicável em outros contextos sociais no que se refere à profissão docente. Esta argumentação se encontra na obra *Ofício de Professor* (1995).

seu pai não apoiava a sua intenção de seguir a carreira do magistério. Para não contrariar a determinação do seu pai, o professor Roberto, em 1980, resolve optar pelo curso de Contabilidade. Entretanto, não seguiu a carreira de contabilista. No ano de 1987, inscreve-se no vestibular para o curso de Licenciatura em Letras, na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC e se torna professor de Letras.

Quanto ao começo da carreira, a sua primeira experiência foi no âmbito da formação de jovens e adultos, numa escola municipal da rede de Itabuna, na periferia dessa cidade, conforme a narrativa, a seguir.

*Ihh!! É uma história bem interessante! Na verdade eu quis fazer magistério. Ahh, no ensino médio, mas aí meu pai não aceitou a proposta, e eu sabia que eu tinha um desejo muito grande para o magistério, então tive que fazer contabilidade. E, aí, logo que abriu a inscrição para o vestibular eu me inscrevi para Letras. Antes de fazer o curso de Letras eu já estava dando aula com base na proposta de Paulo Freire, que era a alfabetização de Jovens e Adultos numa escola mantida pela Rede Municipal, no colégio municipal Pedro Jerônimo, no bairro Pedro Jerônimo, aqui em Itabuna. E aí dei continuidade a minha vida, fiz Letras, consegui em seguida uma vaga pra trabalhar numa escola particular o colégio Nossa Senhora da Glória, isso no ano de 1992 por aí... Minto, 87, 86, 87, o ano foi 87. [...] Comecei a minha carreira de professor ainda cursando o curso de Letras, depois houve seleção pra rede estadual de ensino, fiz concurso, fui aprovado e aí houve concurso também pra Rede Municipal de Ensino que também fui aprovado. Na primeira chamada que eu tive para o município fui trabalhar a noite, que precisava de um professor de Língua Portuguesa, sou formado em Letras e aí esse trabalho aconteceu, é, é, a noite no Colégio Cenecista, eu trabalhava com o segundo grau na verdade, depois essa escola foi extinta e eu fui convocado para trabalhar no colégio que hoje trabalho, que era, antigamente, seriado, a proposta era seriada, diferente do que a gente tem hoje com os Ciclos da Aprendizagem, da Formação Humana. Bom, e aí eu fui caminhando na proposta da sala de aula sempre trabalhando com língua portuguesa ou inglês, porque eu fiz Letras com Inglês, me dedicando mais e mais. Ahhh! Depois fui fazer a primeira especialização, aqui em Itabuna não tinha, fui para o Rio de Janeiro era paga, em Vassouras, era, foi uma época muito difícil, uma turma grande aqui da região que ia fazer essa, essa formação, ter essa especialização e aí foi uma saga, né, porque a gente tinha que bancar a faculdade, a Severino Sombra, a gente tinha que ir de ônibus, descia no Rio de Janeiro, pegava mais um ônibus com duas horas de viagem, depois ficávamos em lugares completamente, vou dizer assim, exageradamente, inóspitos, dormíamos em, em colchões onde o estrado da cama era uma porta, colchões muito finos, um frio muito grande... Mas tudo isso em prol da educação. E aí, felizmente, em Itabuna, veio para a Universidade Estadual de Santa Cruz, veio à especialização e aí eu fiz uma segunda especialização em alfabetização (pausa e engasgo) e ensino, foi muito bom, gratuito, foi interessante. Depois surgiu uma outra especialização que eu também fiz em Educação Étnico-racial e depois uma última que eu terminei agora em 2013, que foi em Gestão Escolar, pela UFBA, em convênio com os núcleos tecnológicos das regiões, diversas regiões. E agora eu estou fazendo mestrado na UESC, estou no primeiro semestre, o PROFLETRAS<sup>32</sup>, tudo isso também em prol da educação (Professor Roberto – Entrevista Narrativa, 2013).*

---

<sup>32</sup> PROFLETRAS – trata-se do mestrado profissional em Letras ofertado pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, a partir do ano de 2013.

Assim, a trajetória de vida profissional do professor Roberto se inicia e prossegue em instituições públicas, com as dificuldades decorrentes do seu esforço para se aprimorar. Durante a graduação no curso de Letras, Roberto leciona em uma escola da periferia de Itabuna, com alunos e alunas do bairro Pedro Jerônimo, logo com crianças e jovens pobres. Apesar de ter a sua entrada na docência adiada, pela recusa de seu pai, manifesta desde jovem o seu desejo de se tornar professor. Traz, então, em sua trajetória de vida as marcas de uma educação familiar que pode dá pistas de certa resistência com o fato de um homem se assumir professor. A meu ver, essas questões trazem à tona a discussão sobre a associação do magistério como atividade feminina e a influência familiar na escolha da profissão.

Nesse sentido, a feminização do magistério é alicerçada, num viés, pelo grande número de mulheres que ocupam a função, bem como pela perspectiva da escola como uma extensão da família, que acentua a ideia de que a docência é uma profissão feminina. Lecionar nos primeiros anos do ensino fundamental, antigo ensino primário, “está associado ao imaginário social fundado no dom ou na aptidão que as mulheres possuiriam, naturalmente, para lecionar” (LELIS, 1989, p. 60).

Esse argumento é carregado de estereótipos, ao vincular a imagem e a condição da mulher à redução das possibilidades no plano socioeconômico, à necessidade de obter um trabalho estável no mercado de trabalho e ao peso da educação feminina. Essa vinculação se expressa por meio de práticas culturais, por redes sociais de circulação e por restrições econômicas, razões evidenciadas para assunção do magistério<sup>33</sup> (LELIS, 1989).

No excerto da professora Gláucia, o entusiasmo pelo curso de licenciatura em Línguas Estrangeiras é o elemento que liga a sua entrada no magistério, uma vez que não intencionava ser professora, mas, ao se tornar estudante de Letras, tornou-se também regente em sala de aula.

*Ehhh!! Eu sempre gostei de estudar Língua estrangeira, né! E assim, aqui na nossa região, ehh, a única faculdade que tinha uma faculdade que pudesse desenvolver mais essa questão! Foi na qual eu me formei e aí escolhi o curso de Letras por conta disso. Não com a intenção de ser professora, né, mas era o único curso que tinha aqui, mas era uma licenciatura, é uma licenciatura em Letras. E aí o curso em si é apaixonante, a questão literatura tudo isso. E aí fui fazendo o curso e acabei me tornando professora por conta do... de está fazendo uma licenciatura e aí muito jovem ainda me tornei professora, com 17 anos comecei a lecionar, porque a gente já começa o curso de letras, de licenciatura já trabalhando praticamente, antes de se formar a gente já começa a atuar. Então, fui ficando... (pausa) Mas, não foi*

---

<sup>33</sup> O estudo das trajetórias de vida escolar de professoras primárias, realizado por meio de relatos de professoras brasileiras, identifica que diferentes construções sociais do gênero feminino, apontam para que o sexo é um parâmetro importante para se entender as razões de escolha das mulheres sobre esse ofício (LELIS, 2009).

*uma... algo que eu busquei intencionalmente, busquei o curso de Letras. Foi isso, foi assim [...] (Professora Gláucia, Entrevista Narrativa, 2013).*

Ao iniciar sua experiência docente ainda muito jovem, Gláucia relaciona a licenciatura em Letras com a obrigatoriedade da regência. Percebo uma espécie de estranhamento diante da ideia de se tornar professora, em função do percurso acadêmico que a leva a ensinar ou como explana: “[...] antes de se formar a gente já começa a atuar. Então fui ficando...”. Gláucia revela o seu gosto pelo estudo de língua estrangeira, mas não relaciona as aprendizagens construídas ao longo de seu curso a uma vontade de lecionar, reafirmando a posição de que não buscou se tornar professora.

Ao se reportar a sua trajetória de formação e entrada na carreira, o professor Gustavo narrou:

*Primeiramente, eu digo, (de)formação, né, porque, eu abandonei a escola, na 7ª série, por entender que eu não queria uma matemática que não dissesse o número de mortos que eu via na minha cidade, não fosse o número de pessoas que passavam fome, então, ainda adolescente eu abandonei a escola. Mas, eu gostava de estudar... E passei nove anos fora da escola, embora, nunca parei de ler, eu acredito que é o ponto positivo, por isso que eu acredito tanto na leitura. Então boa parte desse tempo eu ia pra porta da escola, discutir a própria escola, porque eu lia, discutia mesmo, conhecia os professores, eles até perguntavam por que eu não entrava logo de vez, ali no CIOMF mesmo. Depois eu sair da adolescência, aí aquela coisa, você agora é adulto, a sociedade diz que você agora é adulto [...] Eu voltei a estudar aí eu fiz o supletivo de 1º grau, comecei a fazer o 2º grau não passei em química e física, aí falei bem assim, não, então vou fazer magistério. Aí fiz magistério, depois, imediatamente, fiz o vestibular pra Letras, passei, modéstia a parte, transitei bem pelas ideias, leitura, tanto que voltei pra o curso de Letras, terminei o mestrado em 2011, em Linguagens e Representações. Então, eu acho que na minha trajetória eu tento trazer isso – olha você não precisa dessa escola, mas você pode ser escola! Então, eu entendi em dado momento que eu também poderia ser escola, e aí eu virei professor, né, aí eu virei professor e eu costumo brincar porque antes eu fazia brincava, desenhava, fazia teatro e aí eu virei professor e parece que a escola tem um poder tão grande sobre o sujeito, as demandas da escola são tamanhas, você se envolve tanto que acaba não fazendo muitas coisas, então, eu faço um esforço hoje pra voltar a escrever, eu gosto de escrever contos e tal e como professor, muitas vezes, eu não faço isso. Então, eu virei professor em 2002 em Itabuna, de lá pra cá são doze anos e eu estou nessa discussão confrontando e praticando. Bem, ehh, minha entrada na carreira acadêmica, digo que começou bem antes mesmo da escola, porque eu tinha um pai “ledor”, como a gente assim se auto definia lá em casa, não eram só leitores, mas, ledores no sentido de contar histórias, ouvir as narrativas, interagir no grupo com a intenção de se divertir, de comunicar o que leu, mas também de criar um momento de interação entre os pares. Por isso que eu digo que antes da escola eu já tinha uma vivência, digamos cultural, acadêmica. Mas, eh, a minha entrada como educador numa rede de ensino se deu em 2002, num concurso público realizado pela prefeitura de Itabuna no qual eu fui classificado e, a partir daí, então, eu passei a vivenciar o cotidiano da escola, as vivências através das formações até a chegada dos... mais, especificamente, dos Ciclos, né, que agora não mais seriação, é por ciclos onde os alunos se agregam por faixa-etária de idade (Professor Gustavo – Entrevista Narrativa, 2013).*

A narrativa do professor Gustavo sobre o seu percurso de escolarização inicial, é reveladora quanto a sua indignação frente à educação escolar, tanto que na infância abandona

a escola por nove anos, porque nesse percurso inicial de escolarização não reconhece o sentido da escola em sua vida, que a seu ver tratava de conteúdos estéreis que não retratavam o seu cotidiano. Entretanto, apesar de ter deixado o sistema formal escolar por quase uma década, o professor Gustavo não se afastou do espaço escolar e do processo educativo, o que é revelado nas constantes leituras que realizava e pela aproximação estabelecida com os professores da escola, dando continuidade ao seu processo de formação.

Ao retornar à escola e ser reprovado em duas disciplinas no segundo grau, optou pelo magistério, dando a entender que desistiu desse primeiro curso em função dessas reprovações. Após esse processo descontínuo, ao concluir o magistério, é aprovado no vestibular no curso de licenciatura em Letras e avança na sua formação realizando o mestrado nessa área: *“Trabalhei essa temática da identidade e diferença, porque já era uma questão minha assim, né, de ser itabunense, dessa coisa do centro-sul, ser o centro do país, da condição de ser negro e da condição de ter dito assim eu não preciso dessa escola”*. Essa escolha do professor em trabalhar com a relação entre identidade e diferença na sua formação continuada, revela um aspecto interessante no que concerne à sua busca identitária e ao seu sentimento de pertença racial, de ser nordestino e da autonomia ao se recusar por um longo período a se submeter a um modelo de escola estabelecido, do qual discordava.

Apesar de todos os percalços que vivenciou, o professor parece ter se apaixonado pela docência em suas itinerâncias nas trajetórias de vida escolar e profissional. *“Então, eu acho que na minha trajetória eu tento trazer isso – olha você não precisa dessa escola, mas você pode ser escola! Então, eu entendi em dado momento que eu também poderia ser escola, e aí eu virei professor”*. Tanto que oportuniza com os alunos e alunas um diálogo que os façam refletir sobre a importância da escola em suas vidas.

A trajetória de formação e de entrada na docência se imbrica com a experiência de leitura realizada no ambiente familiar. Atrelada ao fato de contar e ouvir histórias e ao prazer que ele e os seus familiares tinham em vivenciar tais momentos, o que se observa ao evidenciar que *“antes da escola eu já tinha uma vivência, digamos cultural, acadêmica”*, situa a figura do “pai leitor”, que o incentivara a ser também um leitor.

O excerto da narrativa mostra ainda que a sua entrada na profissão se deu na Rede Municipal de Itabuna e, por sua vez, coincide com a implantação dos Ciclos de Formação Humana. A partir daí, começa a “vivenciar o cotidiano da escola”, atrelando as suas vivências à formação continuada ao modo de operacionalização dos Ciclos de Formação Humana. Além disso, salienta que a têm dificuldades para realizar as coisas que antes gostava, após lecionar, pois, a escola toma muito de seu tempo.

A relação entre o capital cultural e o capital social exigidos no ambiente escolar, é uma discussão presente na obra de Bourdieu (1995), em que os valores, a cultura, os saberes dos sujeitos, são mensurados a partir do que a escola reconhece como significativos.

Quando os professores e professoras narraram sobre a sua entrada na docência, enfatizaram aspectos como o seu processo de formação inicial e continuada e de experiências profissionais do início da carreira que, em momentos diversos, insurgiram-se relacionadas ao processo de profissionalização docente e à cultura profissional. Portanto, acredita-se, como especifica Perrenoud (1993), que seria ingênuo pressupor que a formação inicial consiste no único ou o principal motor da profissionalização, embora ressalte a sua fulcral importância. Mas essa formação prescinde da atuação dos atores coletivos.

Nesse caso, os professores podem contribuir para as mudanças das práticas nas salas de aula e nas unidades escolares, mas não podem realizá-las solitariamente, uma vez que há uma responsabilidade coletiva, nesse contexto, de instituições como associações profissionais, equipes pedagógicas, dos pais e dos novos professores, ou, contrariamente, as mudanças podem não ocorrer e esbarrar em profissionais conservadores acrescento ai, a um conjunto de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais existentes no âmbito das escolas, e de modo amplo, no cenário educacional (PERRENOUD, 1993).

É importante frisar o papel da formação continuada para o aprimoramento do conhecimento dos docentes, uma vez que “a formação continuada precisa ter como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes” (IMBERNÒN, 2001, p. 115). O autor defende, portanto, a realização de um processo de auto-avaliação que oriente o trabalho colaborativo entre os professores.

Nesse viés, Tardif (2002), também evidencia a questão da docência, como constituída a partir de saberes oriundos tanto das dimensões pessoais quanto profissionais. Suas pesquisas apontam para um “saber-fazer” e para um “saber-ser” resultantes de um processo histórico, pessoal e social diversificado baseado na experiência vivida de cada sujeito. o ato formativo requer, para ser coerente, uma contínua reflexão sobre si mesmo, ou então, pode se constituir em práticas mecanizadas e sem sentido.

É sabido que o conceito de formação continuada remete a imprecisões e divergências teóricas que, historicamente, apareceram sob os nomes de “reciclagem”, “capacitação”. Entretanto, sem pretender apresentar um conceito rebuscado, Miranda (2003, p.180) afirma que “a formação continuada é entendida como processo contínuo, relacional e interativo que pode ocorrer em diferentes espaços e tempos”. A autora referenda ainda que as propostas de

formação continuada, quase sempre, têm como objetivo contribuir para melhoria da qualidade do ensino, no ensejo de que professor mais preparado tenha condições de desenvolver um trabalho voltado para a realidade e demanda dos alunos de diferentes níveis e modalidades de ensino.

De acordo com Alarcão (2003) a formação continuada de professores no Brasil possui um percurso histórico e sócio-epistemológico, caracterizado por diversas tendências, alicerçado em concepções de educação e sociedade existentes na realidade brasileira. Encontra-se nesta autora a defesa do professor reflexivo e da escola reflexiva. Nesta perspectiva, apesar das diferentes tendências da formação continuada de professores presentes no Brasil, a orientação teórico-conceitual crítico-reflexiva vem sendo apontada pelos diferentes estudos como orientação mais adequada para a formação continuada de professores.

Assim, Nóvoa (2009) reflete que a formação continuada de professores se coloca entre dois eixos: o da pessoa do professor e o da organização-escola e seu projeto educativo. No primeiro caso, porque estar em formação supõe investir em si mesmo, por meio de um trabalho realizado com autonomia, visando a identidade profissional; no segundo, porque a mudança dos professores se faz no quadro das instituições articulada às suas necessidades.

Na atualidade, a formação continuada no contexto/ambiente da escola é tema recorrente e debatido por teóricos como Imbernon (2001), ao destacar que a formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir o programa de formação de modo a que respondam as necessidades definidas pela escola e para elevar a qualidade de ensino de aprendizagem em sala de aula.

Ratificando tal pensamento, Canário (1998) afirma que a escola é o lugar que mais colabora para a aprendizagem do professor, pois ela se constitui o espaço real de construção da sua identidade profissional. Para o autor, faz-se necessário construir dispositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino. Reside aí a pertinência e o sentido de uma estratégia formativa centrada na escola. Afirma o autor que no campo da tradicional dicotomia entre o lugar de aprender e o lugar de fazer, característico do modo escolar, tende a ser contrariada por uma forte tendência oposta, que dizer, de realização do trabalho em equipe, de forma cooperativa em situações autoformativas.



## **CAPÍTULO II**

### **JUNTANDO OS RETALHOS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (BENJAMIM, 1994, p. 198).

A citação de Benjamin (1994) revela o que, para mim, melhor identifica o ser humano, a sua cotidianidade, ou, dito melhor, a sua capacidade de narrar à experiência vivida, tornando-a uma história. Segundo o autor, o narrador figura entre os mestres e os sábios, podendo recorrer ao acervo de toda uma vida, que não inclui apenas a própria experiência, mas grande parte da experiência alheia. Desse modo, busquei assimilar aquilo que sei por ouvir dizer, considerando que, para o narrador, “seu dom é contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira” (BENJAMIN, 1994, p. 221).

Esse cotidiano se expressa por meio dos pequenos sabores, das pequenas dores do dia a dia, do contato com a natureza, das itinerâncias pessoais e profissionais da vida, da nossa busca por ser/estar feliz. Pensar/sentir esse cotidiano para iniciar o percurso teórico-metodológico desta dissertação me fez lembrar uma música que sempre admirei, de autoria de Almir Sater, que enuncia:

[...] Conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs.  
 É preciso amor pra poder pulsar.  
 É preciso paz pra poder sorrir  
 É preciso a chuva para florir.  
 Todo mundo ama um dia  
 Todo mundo chora.  
 Um dia a gente chega,  
 No outro vai embora.  
 Cada um de nós compõe a sua história,  
 E cada ser em si carrega o dom de ser capaz.  
 E ser feliz [...].

Acredito nos versos dessa música – na singeleza das pequenas coisas, nos sentimentos que nos deixam marcas e, sim, compomos a nossa história. Uma história vivenciada em cada segundo de nossa existência, no “agora”, e, ao ser rememorada enquanto ‘história lembrada’, jamais traduz a realidade exata que outrora foi. Torna-se uma “memória-verdade”, na qual se acredita ser, do que se narra, ao mesmo tempo se entrelaça com a busca constante de um vir-a-ser. Ou como canta em seus versos Lulu Santos: “[...] nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia. Tudo passa tudo sempre passará”.

Assumi esses escritos para narrar/ouvir enredos cujos personagens revelaram as suas trajetórias de formação e profissão, e por que não dizer como quem propôs a composição de

uma melodia com letra, ritmo, cadência e sonoridade para cantar/contar uma, duas, algumas histórias... E assim, com essa minha forma de narrar, vou tecendo a trama desses escritos.

Conforme afirma Certeau (1994), a linguagem está inegavelmente relacionada aos acontecimentos sociais que vão se desenrolando ao nosso redor, somos parte da história e fazemos a história. Para esse autor, as relações de poder entre fortes e fracos constituem as marcas do cotidiano. Os fracos denominados por ele de usuários ou consumidores, não o são apenas de bens materiais, são também de bens culturais, de regras e imposições das instituições.

Ao investigar o que os professores e professoras vivenciam no cotidiano das escolas em ciclos, considero pertinente reconhecer que

Querer saber mais, buscando respeitar aquilo que Lefebvre (1991) chama de "a humilde razão do cotidiano", incorporando-a como espaço/tempo de criação de conhecimento válido e vital para os seres humanos, que em nenhum outro espaço/tempo poderia ser produzido, exige do/a pesquisador/a a isto dedicado que se ponha a sentir o mundo e não só a olhado, soberbamente, do alto. Não há para nós a postura de isolamento da situação possível a uma outra postura epistemológica (ALVES, 2009, p. 24).

A assertiva de Alves (2009) considera que cada ser humano vive e produz conhecimentos no cotidiano. Assumir tal compromisso e comprometimento é condição de não se deixar iludir com uma possibilidade inexistente. “Não há outra maneira de se compreender a lógica do cotidiano senão sabendo que nela estamos inteiramente mergulhados” (ALVES, 2009, p. 24).

A construção desta dissertação requer entender a importância da subjetividade na dimensão desta pesquisa, consoante ao que expressa Ferraroti (2010, p. 37), ao inferir que “o método biográfico pretende atribuir à subjetividade, um valor de conhecimento [...]. Lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado”. Isto porque ele se baseia em elementos e materiais na maioria dos casos autobiográficos e, portanto, exposto às vicissitudes de um sujeito-objeto que se observa e se reencontra.

Percebida a subjetividade como o espaço íntimo do indivíduo, ou a maneira como ele instala a sua realidade interior com o espaço social, ou externo, “[...] a relação que liga um ato a uma estrutura social não é linear, e a relação estreita entre a história social e uma vida não é um determinismo mecânico” (FERRAROTI, 2010, p. 45). Sobre a questão, eis o que apresenta esse autor:

[...] O indivíduo não é um epifenômeno do social. Em relação às estruturas e à história de uma sociedade, coloca-se como um polo ativo, impõe-se como uma *práxis* sintética. Mais do que refletir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a produzi-lo, projetando-se numa outra dimensão que é a dimensão psicológica da sua subjetividade. A formulação de Sartre parece-nos aqui a única possível. O homem – acrescentaremos: o homem inventado pela revolução burguesa – é o universal singular (FERRAROTI, 2010, p. 44, grifos do autor).

O que significa afirmar, na acepção desse autor, que através de sua *práxis* sintética, cada homem singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social, ou ainda, como explicita Delory-Momberger (2012, p. 184), “toda prática humana é uma atividade sintética pela qual o homem singulariza a universalidade de uma estrutura social”. Entendo que na teoria do conhecimento a subjetividade é um conjunto de ideias, significados e emoções que, por serem baseadas no ponto de vista do sujeito, são influenciadas por seus interesses e desejos particulares.

Conforme Josso (2006), as “Histórias de Vida” como método de pesquisa foram introduzidas por W. I. Tomas e F. Znaniecki, e aparecem como metodologia de observação participante realizada com as populações imigrantes. O método ensinava, ao mesmo tempo, constituir-se como uma pesquisa clássica e de intervenção que possibilitava ao sujeito tomar consciência de seu potencial como ator social. Esse intento foi, de certo modo, esvanecido com o advento da Segunda Guerra Mundial, todavia, nos idos de 1960, o método biográfico ressurgiu com a contribuição dos trabalhos do antropólogo Oscar Lewis, dos sociólogos franceses Mauricio Catani, Daniel Bertaux, do italiano Franco Ferraroti e do psicólogo francês Lucien Seven. Nesse viés, Josso (2006, p. 22) destaca ainda que “a História de Vida tornou-se uma metodologia de pesquisa e formação tendo sua história, com seus fundadores, seus colóquios, uma abundante literatura, redes múltiplas de pesquisadores”, e ademais de práticas associadas a diversos meios profissionais.

A dimensão autoformativa no âmbito da formação continuada do adulto se constituiu como o foco de estudos de Gaston Pineau (2006), um dos pioneiros desse movimento socioeducativo, que realizou um sobrevoo sobre a trajetória histórica desse movimento e se referiu a três períodos que considera cruciais entre os anos de 1980 e 2005: “[...] um período de eclosão (os anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e, finalmente, um período de desenvolvimento diferenciador (os anos de 2000)” (PINEAU, 2006, p. 331).

No que concerne ao período de eclosão na década de 1980, apresentam-se como pioneiros do primeiro círculo de estudiosos, o próprio Gaston Pineau, da Universidade de Montreal, autores da Universidade de Genebra, como Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, Guy Bonvalot da Associação de Formação Profissional de Adultos (AFPA) da França.

Conforme Nóvoa (2001), um dos contextos mais importantes desse movimento nos países francófonos foi à equipe de Pierre Dominicé, o qual Marie-Christine Josso integrava. Em outra perspectiva, nos Estados Unidos da América, tendo como influências John Dewey e Donald Schon (em virtude das leituras que fez do primeiro), a ideia era equacionar questões relacionadas com a experiência e a reflexão.

Nos anos de 1980, Mathias Finger e o próprio Nóvoa, publicaram em Portugal uma coletânea de textos, “O método (auto)biográfico e a formação”, que agrupava muitos dos autores-chave dos dois lados do Atlântico, conforme Nóvoa (2001). Esses estudos e pesquisas assumiram inicialmente a forma de redes, depois de associações que, na conexão de encontros e produções, instauraram os anos de 1990 como o período da fundação propriamente dita (PINEAU, 2006).

Já por volta do ano 2000, aparece uma rede de contribuidores que se tornam autores e contribuem muito para o desenrolar quantitativo e qualitativo da corrente (PINEAU, 2006). “As conexões com as associações europeias se reforçam [...] laços com a América do Sul se multiplicam e pesquisas internacionais surgem” (PINEAU, 2006, p. 335). Destacam-se, como autores da segunda geração, os seguintes estudiosos: Normaliennes en Algérie, Malika Lemdani-Belkaide (1998), de Genebra, mais especificamente com uma abordagem biográfica da formação de professores e professoras. Dentre os lusófonos, encontram-se Antônio Nóvoa (1992) e quatro pesquisadoras brasileiras, Belmira Bueno, Denice Catani, Cynthia Sousa e M. Cecília Souza (1993), com abordagens de cunho semelhante (JOSSO, 1999).

A consolidação dos trabalhos com histórias de vida na Europa foram fundamentais para a emergência de diferentes experiências e constituição de vários grupos de pesquisas no Brasil. Nos dizeres de Galvão (1998), as histórias se tornaram um meio de capturar a complexidade, a especificidade a inter-relação dos fenômenos com que lidamos e se configuram uma versão da realidade cuja aceitabilidade é governada mais por convenção e necessidade, do que por verificação empírica e requisitos lógicos, embora continuemos a chamar de histórias verdadeiras e falsas.

Na área educacional, a metodologia das histórias de vida resgata sua dimensão de instrumento social, abordando temas como: educação popular, formação profissional continuada, reconhecimento de aquisições experienciais, dentre outros<sup>34</sup>. A utilização das narrativas de vida compreendida como método de investigação pressupõe “uma postura

---

<sup>34</sup> Para melhor compreender este percurso consultar PEREIRA, Lilian; BORGES, Carla; BRITO, Aline. Falando de História, Histórias de Vida. In: Revista Interfaces da Educação. *Interfaces da Educação*. Paranaíba, v. 4, n. 10, p.166-185, 2013.

metodológica firmada na interação entre investigador e participantes, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na coleta dos dados e na sua interpretação” (GALVÃO, 2005, p. 342).

Conforme o que aborda o pesquisador brasileiro Elizeu Clementino de Souza, ao se referir sobre efeito das narrativas para aqueles que as elaboram, salienta que “a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (SOUZA, 2006, p. 14). E segue explanando que

[...] É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagem ao longo da vida, as quais se expressa através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras (SOUZA, 1996, p. 14).

A narrativa, por sua vez, representa a forma como os seres humanos vivenciam e experienciam o mundo. De acordo com Nóvoa (2010), as histórias de vida se entrelaçam com a procura de uma nova epistemologia da formação, uma vez que nas sociedades ocidentais a formação é impregnada do modelo escolar, construído e consolidado na modernidade, a partir da revolução burguesa dos Finais do século XVIII. Pode-se inferir que a dicotomia entre o tempo da formação e o tempo da ação é alimentada pelo pressuposto de que educar é preparar no presente para agir no futuro.

A explicação é acionada pelo autor para criticar o modelo escolar disciplinar, dogmático e compartimentalizado, mesmo face aos movimentos de contestação, tais como a Escola Nova, na década de 1920, e da Educação Permanente, em 1970, não alcançaram tais propósitos. Apesar de propor uma ruptura com o modelo escolar tradicional, em que o educando é visto como um sujeito sem história, abstrato e universal e o professor como um mero transmissor de conteúdos.

A partir dos anos 2000, constata-se um movimento crescente de estudos de pós-graduação vinculados a pesquisa biográfica. Esse se expressa pelo grande número de teses e dissertações que utilizam a (auto)biografia e se configuram ainda pela realização dos Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA); pela criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOGRaph) e a existência de publicações com a temática. Tais ocorrências fortalecem a pesquisa (auto)biográfica e apontam também para uma tentativa de transpor a flutuação terminológica, ocasionada pela

multiplicidade de denominações relacionadas ao uso de fontes (auto)biográficas: abordagem biográfica ou autobiográfica, método (auto)biográfico, narrativa de vida, relato de vida, histórias de vida, histórias de vida em formação, pesquisa narrativa, investigação biográfico-narrativa (PASSEGGI, 2010).

Com o intento de ampliar a compreensão nesta pesquisa qualitativa, cuja abordagem (auto)biográfica é construída com as histórias de vida profissionais dos professores e professoras, situo alguns aspectos que auxiliam a compreensão do método em que utilizei as entrevistas narrativas como dispositivo de pesquisa. Neste estudo, busquei nas narrativas dos professores e professoras que lecionam na organização em Ciclos de Formação Humana, apreender como constroem ou (re)constroem as suas práticas pedagógicas, instauradas no cotidiano e na cultura escolar. Entendo que a narração os estimulou a expor com liberdade suas ideias, defesas e críticas sobre as experiências com os Ciclos em suas unidades escolares na rede municipal de Itabuna.

Ao tratar dos desafios e perspectivas da pesquisa biográfica em educação, Delory-Momberger (2012)<sup>35</sup> situa que ela se diferencia de outras abordagens, em face de introduzir a dimensão do tempo, ou o que chama de temporalidade biográfica, na interface do indivíduo e do social. “[...] A postura específica da pesquisa biográfica é mostrar como a marca forçosamente singular da experiência individual num tempo biográfico está na origem de uma percepção e de uma elaboração particular dos espaços de vida social” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 182).

O foco da questão biográfica é levar em conta o fato biográfico, definindo a sua relação e espaço na relação do indivíduo e do social, interrogando as dimensões antropológica, semiótica, psíquica social e cognitiva, no propósito de ampliar o entendimento dos vínculos e dos processos que produzem e constroem reciprocamente indivíduos e sociedades (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Os autores americanos Clandinin e Connelly (2011) asseveram que a pesquisa narrativa, concebe a própria narrativa como fenômeno sob um estudo e um método de estudo. “O conhecimento do professor como expressos em histórias sociais e individuais corporificadas e pensamos narrativamente, à medida que entramos na relação de pesquisa com os professores, à medida que criamos textos de campo e escrevemos histórias sobre vidas educacionais” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 30). A experiência e a temporalidade

---

<sup>35</sup> Para maior aprofundamento, leia-se o artigo de mesmo título da autora que se encontra no livro Educação e Ruralidades – memórias e narrativas (auto)biográficas, organizado por Elizeu Clementino de Souza pela EDUFBA, 2012.

são reconhecidas como termos chaves nas diversas pesquisas em que os indivíduos narram as suas histórias.

Contudo, em uma pesquisa narrativa, os participantes precisam ser compreendidos mais do que como indivíduos, é preciso reconhecê-las também em suas interações sociais, em um dado contexto social. O termo experiência ajuda a refletir questões como a experiência do professor nos Ciclos de Formação Humana, no contexto local de Itabuna e nas próprias escolas em que lecionam, sendo necessário levar em conta a continuidade como critério da experiência<sup>36</sup> de que “[...] onde quer que alguém se posicione nesse *continuum* – o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou um imaginado futuro, cada ponto tem uma experiência passada como base e cada experiência leva a uma experiência futura” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 30). Esse conceito é frisado pelos autores, o que compreendo também como imprescindível nesta pesquisa, haja vista que, “[...] à medida que pensamos sobre aprendizado de uma criança, sobre a escola, ou sobre uma política em particular, há sempre uma história que está sempre mudando e sempre encaminhando-se para algum lugar [...]” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 30).

Benjamin (1994) se refere à dimensão temporal como elemento característico da narrativa e a ser considerado pelo narrador, ao exemplificar que

Um homem que morre com trinta e cinco anos, disse certa vez Moritz Heizman, é ‘em cada momento de sua vida um homem que morre com trinta e cinco anos’. Nada mais duvidoso, mas apenas porque o autor se enganou na dimensão do tempo. A verdade contida na frase é a seguinte: um homem que morre aos trinta e cinco anos aparecerá sempre, na *rememoração*, em cada momento de sua vida, como um homem que morre com trinta e cinco anos. Em outras palavras: a frase que não tem sentido com relação à vida real, torna-se incontestável em relação à vida lembrada [...] (BENJAMIN, 1994, pp. 213-214).

Com esse entendimento de que as histórias de vida estão situadas em um contexto, numa certa temporalidade, escolhi trabalhar com professores e professoras que participam de uma realidade específica de educação escolar, no período entre 2002 e 2012. Levando em consideração as suas experiências educativas, conduzindo-me a mover retrospectiva (para trás) e prospectivamente (para frente), entre e considerando o que narram no passado, no presente, ou como possibilidade de futuro, entrelaçados pelas dimensões pessoal e social, quer dizer, corroboro com a ideia de que “[...] localizar as coisas no tempo é a forma de pensar sobre elas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 63). Ou pelo menos é a forma que escolhi

---

<sup>36</sup> Ou a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

nesta dissertação, o que significa perceber as coisas no tempo, ao invés, de percebê-las como eventos e coisas caracterizadas em si mesmas.

É notório que o contexto educacional está situado em um contexto social, inserido em uma realidade histórica e dinâmica. Portanto, a educação é a constituição sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social. Souza (2006, p. 136) diz que “[...] As biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre a relação ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida”.

Ao demarcar a pertinência de trabalhar com narrativas na investigação realizada no/sobre o cotidiano educacional, o autor afirma que

[...] a narrativa é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação-formação, porque parte das experiências e dos fenômenos advindos das mesmas. O cotidiano humano, é sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas. Daí a emergência e a utilização, cada vez mais crescente das autobiografias das biografias educativas em contextos de pesquisa na área educacional. A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos (SOUZA, 2006. p.136).

A pesquisa qualitativa na área educacional, por sua vez, constrói-se atrelada à realidade, por isso é necessário aproximá-la do cotidiano escolar, tornando-a um instrumento a mais para enriquecer o trabalho docente. Como atividade humana e social, a pesquisa qualitativa em educação considera a visão de mundo que orienta o educador, influenciando os pressupostos que norteiam seu pensamento e a abordagem da pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O papel do pesquisador precisa ser o elo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências estabelecidas a partir da pesquisa. Ainda de acordo com Lüdke e André (1986, p. 13), “dentro de uma vertente qualitativa, o grande desafio da pesquisa educacional é buscar a realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo”.

Seguindo a mesma tendência, Minayo (1993, p. 23) concebe a pesquisa como “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade”. É uma atitude e uma prática teórica de contínua busca que estabelece um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, já que é uma apreensão particular, na produção de dados, entrelaçados com a teoria.

Nesse sentido, Bogdan e Bilklein (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986) entendem que a pesquisa qualitativa contém cinco características básicas próprias da pesquisa em educação:

a) tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador é o seu principal instrumento, procurando presenciar o maior número de situações no dia a dia escolar; b) os dados coletados são predominantemente descritivos apresentados em forma de palavras ou imagens e não de números; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. d) o significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção do pesquisador; e) a análise de dados tende a seguir um processo indutivo. As abstrações se formam ou se consolidam a partir do processo de tratamento e análise dos dados. Com esse modo de entender, conforme os autores/as mencionados é que desenvolvo a presente investigação.

Assim, os indivíduos são instados a encontrar em si mesmos os meios e os motivos de suas ações, tais mudanças conferem uma importância cada vez mais notada quanto aos processos de individualização e subjetivação, isto é, o contexto desse processo de biografização da vida social do sujeito, “um sujeito destituído da dimensão essencialista e atemporal que a filosofia clássica lhe conferia e fortemente inscrito numa realidade sócio-histórica movente e instável” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 69), em que a teoria clássica da ação social é substituída por uma teoria na qual o indivíduo se torna o sujeito de sua ação ao construir o sentido de sua experiência.

O processo da reflexividade<sup>37</sup> se dá na compreensão dessa relação que se estabelece e mediada pelas narrativas, que nos oferecem um movimento de empatia, ou de se colocar no lugar do outro com o outro, é uma espécie de condição para a construção da ficção narrativa, não no sentido de fantasia, mas de representação construída pelo sujeito, em face da relação consigo e com o outro. A heterobiografia é “a forma de escrita de si que praticamos quando nos confrontamos com a narrativa de outrem”, conforme Delory-Momberger (2008, p. 60).

Assim sendo, o passado não clarifica o porvir, “mas a projeção do que é possível que está preche de uma história de uma ficção verdadeira, aberta sobre um projeto de mim mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 66). O sujeito se instaura no discurso, porquanto a história de vida, tal como a constrói na narrativa, é a ficção verdadeira do sujeito. Ainda para Delory-Momberger (2008, p. 98), “é a história que o narrador, no momento em

---

<sup>37</sup> No livro em que trata também da reflexividade como inerente as construções narrativas dos indivíduos, Delory-Momberger (2008) enfatiza que ao construir a figura narrativa de sua existência, o indivíduo constitui-se também num processo de socialização e que designa de indivíduo-trajetória, de um indivíduo-projeto. Assentada numa concepção social e humana do sujeito, o livro remete ao leitor o potencial teórico metodológico da utilização das biografias na pesquisa em educação e formação de pessoas, que fortalece a relação individual e social do sujeito e das suas aprendizagens.

que a enuncia, toma por verdadeira e na qual se constrói como sujeito (individual e social) no ato de sua enunciação” o que caracteriza a construção da narrativa.

## 2.1 Fontes e etapas da pesquisa

As pesquisas que tratam de temas educacionais tem o professor como o sujeito mais referendado, uma vez que é ele a figura central das questões relativas à educação escolar nos mais variados contextos. Souza (2008, p. 45) enfatiza que “os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na figura do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam” e complementa afirmando que

[...] Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua vida pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores (SOUZA, 2008, p. 45).

Percebo, então, a pertinência desta pesquisa que tem como foco as significações que os professores atribuem às suas práticas pedagógicas, ao seu fazer docente na escola. Vale reiterar que essas práticas são narradas numa forma de organização do ensino, distinta da maioria existente no cenário educacional brasileiro, os Ciclos de Formação Humana, que proporcionalmente, existe em número bastante inferior as experiências de seriação.

Trabalho com o método autobiográfico, com ênfase nas histórias de vida e profissão e utilizo como recolha dos dados as seguintes fontes: as entrevistas narrativas e análise documental da Proposta Político-pedagógica da Escola Grapiúna. Os sujeitos da pesquisa são 5 (cinco) docentes que atuam nos Ciclos de Formação Humana com no mínimo 5 (cinco) anos de experiência, o que se efetivou por meio de registros oral e escrito de tais experiências. A opção pelas narrativas se deveu ao fato de ser possível levar em consideração a história, as relações sociais, os valores e práticas culturais, vivenciadas pelos professores e professoras em seu contexto profissional.

Para realizar a seleção dos sujeitos da pesquisa foram utilizados os seguintes critérios: atuar como docente dos Ciclos de Formação, por tempo mínimo de 5 (cinco) anos; trabalhar nas unidades escolares: Centro de Educação Municipal de Aprendizagem e Integração

(CEMAE), Escola Municipal Semear, escolhidas para a pesquisa; ter disponibilidade para participar da pesquisa; assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido; ter lecionado ou lecionar como professor dos Ciclos, nas fases da Pré-Adolescência da Adolescência na organização por Ciclos de Formação Humana.

Algumas medidas foram tomadas na realização das entrevistas narrativas no sentido de garantir condições adequadas para que os/as participantes estivessem informados e em acordo com a metodologia adotada:

- a) Justificativa da razão de sua participação na pesquisa;
- b) Proteção de suas identidades, prezando pelo anonimato;
- c) Garantia do direito de desistência em qualquer momento de sua participação e/ou fase da pesquisa.
- d) Assinatura do Termo de Consentimento de sua participação e publicização dos dados da pesquisa por parte de cada participante.

Tomadas tais providências, torna-se relevante considerar que não houve, para fins de seleção, a busca por professores de uma mesma disciplina, pois entendo que, contando com profissionais de formações distintas, realizei um estudo visando contemplar as diversas áreas do conhecimento, visto que o foco neste estudo foi apreender as experiências vivenciadas pelos professores e professoras acerca de suas práticas pedagógicas nos Ciclos de Formação Humana, numa perspectiva interdisciplinar. Também não foi critério para a escolha a questão do gênero, pois, embora a relação entre magistério e gênero seja objeto de estudo de pesquisadores e acredite que ela tenha substancial importância na constituição do profissional de qualquer área, não se constituiu o foco da presente dissertação, embora questões sobre essa relação tenha sido evidenciadas nas narrativas de alguns professores e professoras.

Desse modo, optei por trabalhar com os profissionais de duas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Itabuna, que aqui receberam os nomes fictícios de escola Semear e escola Viver, como foram denominadas no transcorrer da dissertação. Essas escolas foram selecionadas pelos seguintes aspectos: terem implantado os ciclos desde o seu início, em 2002; serem escolas de grande porte, e pela aproximação desta pesquisadora com as suas equipes gestoras, em função de exercer, entre 2009 e 2011, a função de assessora técnico-pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental, trabalhando diretamente com as referidas escolas. O intuito foi apreender como a experiência dos Ciclos foi/é apropriada, sentida por estes/as professores e professoras das referidas escolas.

A pesquisa foi realizada em duas etapas: a análise documental realizada tendo como documento principal a Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna e como documento

complementar o Regimento- Referência. E a segunda as entrevistas narrativas realizadas com os professores e professoras que lecionam nos Ciclos por um período mínimo de 5 (cinco) anos, que aqui aparecem descritas em ordem sequencial por uma questão didática que permita uma melhor compreensão de seu processo. Contudo, confesso que elas se intercambiaram, pois, uma ação dependia da outra, nesta pesquisa narrativa.

Na primeira etapa da pesquisa, realizei uma análise documental dos documentos legitimadores dos Ciclos: a Proposta Político-pedagógica da Escola Grapiúna e o Regimento-referência, de cunho descritivo, relacionando-a, posteriormente, com as impressões extraídas das narrativas dos docentes. Para a recolha dos dados, utilizei-me dos documentos supracitados e das próprias narrativas (auto)biográficas, registradas oralmente por um gravador. Intencionando perceber as interconexões entre as narrativas, a temática da pesquisa, buscando na literatura as contribuições teóricas que a sustentaram.

Na segunda etapa, realizei as entrevistas narrativas, seguida de transcrições e análise. Para registrar as entrevistas, utilizei gravações em áudio, captadas por um gravador. Acredito que o fato de conhecer previamente os professores e professoras, bem como o contexto de trabalho, tenha facilitado as relações para a viabilização desta etapa, sendo que não foram necessárias argumentações árduas para que manifestassem o desejo de participação. Mostraram-se disponíveis nos momentos necessários para sua realização.

## **2.2 Entrevistas narrativas: há algo mais para contar?**

Conforme evidenciado utilizar a Pesquisa Narrativa, com ênfase nas trajetórias de formação e atuação profissão, constituiu-se a minha opção nesta investigação, tendo como fontes para a recolha dos dados as narrativas dos colaboradores desta pesquisa, as quais compreendo como imprescindíveis para o entendimento de um processo vivenciado por estes.

A entrevista narrativa se constituiu a principal fonte de recolha dos textos de campo (dados), pois me possibilitou atender o objeto desta pesquisa, cujo foco incide nas práticas pedagógicas de professores e professoras de diversas áreas do conhecimento, dentre elas: Pedagogia, Biologia e Letras, no cotidiano da docência praticada em escolas dos Ciclos de Formação Humana, considerando as suas histórias de vida, os percursos da escolarização, as trajetórias do percurso profissional e as vivências nestes ciclos. Entendo que, em conjunto com a análise os documentos legitimadores dos Ciclos no contexto da rede municipal de

Itabuna, possibilitou-me realizar uma escuta atenta aos dizeres dos professores e professoras, expostos em suas narrativas, pois considero que, dentre as etapas metodológicas adotadas, a entrevista narrativa se consolidou como a etapa mais importante e enriquecedora neste processo investigativo, uma vez que emergiram das práticas cotidianas dos seus participantes.

As entrevistas narrativas como fonte de recolha dos dados, conforme Jovchelovitch e Bauer (2010), é considerada uma forma de entrevista de profundidade, com características específicas, que se distinguem das entrevistas semiestruturadas ou o esquema de pergunta-resposta, posto que a narração, enseja fidelizar a perspectiva do entrevistado, através de histórias nas quais o informante utiliza linguagem espontânea dos acontecimentos. A entrevista narrativa é definida ainda. Os autores as caracterizam ainda como sendo entrevistas com perguntas abertas que ensejam encorajar os entrevistados. As perguntas abertas possibilitam aos entrevistados relatarem pensamentos e opiniões que poderiam ser ocultados em questões fechadas. Na pesquisa social, o que interessa é a maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como pensam sobre as suas ações e a dos outros.

Ancorada na abordagem (auto)biográfica, cuja ênfase centrou-se nos modos como os professores e professoras dos Ciclos de Formação Humana ressignificam no contexto escolar as suas práticas pedagógicas provenientes das vivências em seus contextos de formação e de prática profissional, inter-relacionadas com as histórias de vida, os percursos de escolarização e as experiências formativas e profissionais nos ciclos, esta pesquisa me permitiu apreender que

[...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de liga-los, tanto no tempo como no sentido. Deste modo [...] compreender uma narrativa não apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, pp. 92-93).

Nesse viés, “a entrevista narrativa autobiográfica produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia [...]” (SCHÜTZE, 2011, p. 213), que estimule o informante a contar fatos significativos de sua vida pessoal e do contexto social. Podendo-se observar, não apenas o curso externo, mas as reações internas, que resultam em um texto narrativo que expõe o processo social de desenvolvimento e mudança de uma identidade biográfica, tanto livre quanto possível das “intervenções ou supressões decorrentes

da abordagem metodológica ou dos pressupostos teóricos do pesquisador” (SCHÜTZE, 2011, p. 213).

No transcurso da realização das entrevistas narrativas, a narração substitui o esquema pergunta-resposta, que define a maioria das situações da entrevista. O pressuposto subjacente é que a espontaneidade do entrevistado-informante se revela com maior fidelidade nas histórias onde utiliza uma linguagem espontânea para narrar os acontecimentos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008). A técnica leva em conta a ideia de que a linguagem não é neutra e, portanto, o entrevistado deve evitar impor qualquer forma de linguagem não empregada pelo entrevistado-informante durante a entrevista.

Atendendo a essa orientação de como proceder na entrevista narrativa no primeiro contato mantido para realizá-la, expliquei em que consistia a técnica e lhes informei que a entrevista seria conduzida a partir de eixos norteadores que serviriam como estímulos à suas narrativas. Referendi também o objetivo e o problema cerne da pesquisa. Para proceder a recolha dos dados, elaborei um texto que foi lido para cada professor, encaminhado por e-mail, e entregue também em via impressa aos professores e professoras, a fim de incentivar a narração de suas histórias, com o intento de não recair na estrutura de perguntas e respostas, o que não é apropriado nessa metodologia empregada.

*Prezado (a) Professor (a),*

*Sei da correria de nossas vidas e das dificuldades para realizar tudo o que não faz parte do nosso cotidiano. Por isso, de antemão agradeço de coração a colaboração do grupo e não posso deixar de frisar o meu contentamento em face da disponibilidade de vocês no presente trabalho. Nesta pesquisa que versa sobre as narrativas docentes nos Ciclos de Formação humana: o cotidiano, a cultura escolar e as práticas pedagógicas na rede municipal de Itabuna, cujo objetivo central é apreender, a partir das narrativas docentes, as implicações da organização de Ciclos de Formação Humana na construção e ressignificação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Tomando por base as suas narrativas perspectiva também: a) discutir as concepções/subjetividades e as experiências vivenciadas pelos professores/as nos Ciclos de Formação, b) caracterizar as significações dos/das docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem nos Ciclos de Formação Humana no Ensino Fundamental c) descrever como os docentes (re)significam as suas práticas pedagógicas construídas nas interações com o cotidiano e a cultura escolar. A pesquisa narrativa não tem o objetivo de realizar comparações entre as falas, ou contradições entre o dito e o vivenciado a partir das narrativas, mas, sim de investigar a subjetividade docente, no intuito de contribuir para a constituição dos saberes docentes da significação ou (re) significação identitária em contextos de seu cotidiano escolar, a partir de suas reminiscências, em nosso caso, num recorte específico do modo de organização ciclada da Rede Municipal de Itabuna. A entrevista narrativa, portanto, utilizada como técnica para a recolha dos dados nesta pesquisa não utiliza-se do sistema convencional, baseado no esquema de pergunta-resposta. Por isso, apresento-lhes eixos norteadores que permitem uma contação espontânea de suas histórias de vida e de suas experiências nos Ciclos de Formação nos quais lecionam. A questão primordial incide em colocar o professor/a como foco das discussões educacionais, e neste método (auto)biográfico como protagonista de suas reflexões, saberes e fazeres, não*

*limitando-o a condição de objeto à ser investigado, uma vez que as falas docentes irão reverberar em todo a pesquisa, anunciando concepções, apresentando lacunas e as várias demandas educacionais de realidades locais, e que podem contribuir para serem (re)contextualizadas* (Texto entregue aos professores e professoras – setembro de 2013).

A técnica da entrevista narrativa, como fonte de recolha dos dados nesta pesquisa, possibilitou-me a escuta e o registro do que foi dito, mas também do que ficou subentendido, por meio de parapraxias, pausas, os gestos, as expressões faciais, expressões faciais os movimentos corporais, que permitiram compreensões que ultrapassam o dito.

Conforme acordo com os professores e professoras, as entrevistas narrativas foram realizadas individualmente, entre os meses de setembro e dezembro de 2013, e autorizadas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No momento posterior procedi à gravação das entrevistas com a utilização de um gravador digital, que ocorreram no lugar escolhido pelos participantes, sendo que dois optaram por serem entrevistados (as) em suas residências, dois preferiram realizá-las nas escolas estudadas na pesquisa, e um optou por realizá-las em uma outra unidade escolar na qual trabalhava, distinta da escola que faz parte do contexto desta pesquisa. No período de realização das entrevistas, que totalizaram duas entrevistas para cada participante, realizadas entre o período de setembro a dezembro de 2013. O tempo de duração das entrevistas variou entre 45min e 1h10 cada uma. Posteriormente, realizei a transcrição das entrevistas gravadas para proceder a sua análise e interpretação.

Quanto aos procedimentos adotados no ato mesmo da entrevista, expliquei-lhes numa conversa prévia à gravação que, numa entrevista narrativa, o entrevistado é livre para narrar e contar suas histórias. Os eixos delineados se apresentam para focar a problemática da pesquisa, contudo, a condução do que dizer, de como vão fazê-los, dos eventos que contarão ficam ao critério de cada uma.

O *corpus* formado por meio da entrevista narrativa atende a um número mínimo de pessoas, a fim de conduzir a uma melhor interpretação. Então, neste estudo, conforme já informado, limitei os entrevistados ao número de cinco professores e professoras, visando apreender aspectos da realidade dos profissionais que atuam nos Ciclos de Formação Humana, mas que, certamente não remetem a uma dimensão de totalidade.

As fases da pesquisa narrativa, consideradas no ato da entrevista, são as seguintes:

**Quadro 1- Fases principais da entrevista narrativa**

<b>Fases</b>	<b>Regras</b>
Preparação	Exploração do campo; formulação de questões exmanentes.
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração; emprego de auxílios visuais;
2. Narração central	Não interromper; somente encorajamento não verbal para continuar a narração; esperar pelos sinais de finalização (“coda”);
3. Fala conclusiva	Somente “Que aconteceu então?”; não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; não discutir sobre contradições; não fazer perguntas do tipo “por quê?”; ir de perguntas exmanentes para imanentes;
4. Fala conclusiva	Parar de gravar; são permitidas perguntas do tipo “por quê?”; fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2000, p. 97).

Durante a realização da entrevista me situei, inicialmente, na condição de pesquisadora ouvinte, encorajando a enunciação da narrativa e de seu vínculo com o objeto da pesquisa. Apresentei os eixos da pesquisa: a entrada na docência, a inserção nos Ciclos de Formação Humana, as Práticas Pedagógicas, e a Proposta Político Pedagógica, a fim de que os participantes pudessem compreender o contexto da investigação, sem, contudo, direcioná-los sobre o modo como seriam contemplados pelos colaboradores da presente investigação. Evitei emitir opiniões e sobre algumas questões que me deixaram em dúvida, razão pela qual enunciei frases como: “Pode me dizer o que ocorreu a partir daí” ou “Me situe com um exemplo o que acabou de narrar”, ou ainda, “Sobre o que narrou há algo mais para contar?”, evitando assim questões do tipo “por quê”. Após desligar o gravador, procedi a alguns questionamentos que emergiram a partir das narrativas e que na minha compreensão mereciam um maior esclarecimento as quais registrei por escrito em notas pessoais.

A pesquisa narrativa não tem o objetivo de realizar comparações entre as falas, ou contradições entre o dito e o vivenciado a partir das narrativas dos participantes. A pertinência desta pesquisa se inscreve por investigar a subjetividade docente, no intuito de contribuir para a constituição dos saberes docentes da significação ou ressignificação das práticas docentes em contextos de seu cotidiano escolar, a partir de suas reminiscências, em nosso caso, num recorte específico do modo de organização ciclada da Rede Municipal de Itabuna.

Sobre a utilização das narrativas (auto)biográficas como fontes de investigação, Souza (2014) infere que

Narrativas (auto) biográficas configuram-se como *corpus* de pesquisa, visto que são recolhidas de forma oral e/ou escritas pois, como afirma Poirier *et. al.*, *corpus* pode ser entendido como “[...] um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir [...]” (1999, p. 108). Desta forma, narrativas (auto) biográficas construídas e recolhidas em processo de pesquisa e/ou em práticas de investigação-formação, configuram-se como *corpus* de análise, por considerar a subjetividade das fontes, seu valor heurístico e a análise interpretativa-compreensiva (RICOEUR, 1996) implicada nas trajetórias de vida, bem como pela implicação e importância que tem a narrativa em contexto de pesquisas, a partir da fenomenologia das experiências (SOUZA, 2014, pp. 42-43).

Conforme explicito no texto direcionado aos colaboradores da pesquisa, a questão primordial incidiu em colocar o professor como foco das discussões educacionais e no método (auto)biográfico como protagonista de suas reflexões, saberes e fazeres, não o limitando a condição de objeto a ser investigado, uma vez que as falas docentes reverberaram em toda a pesquisa, anunciando sentidos, apresentando lacunas e as várias demandas educacionais de realidades locais e que podem contribuir para serem recontextualizadas.

Ao tomar como referências teórico-metodológicas na abordagem (auto)biográfica, utilizei, conforme Souza (2014), uma análise interpretativo-compreensiva das narrativas, perspectivando apreender as experiências dos docentes, no contexto dos Ciclos de Formação Humana e suas implicações nas práticas pedagógicas que vivenciaram/vivenciam no cotidiano escolar. Pretendi, então, “perceber a relação entre este objeto [...], seus objetivos e o processo de investigação, numa perspectiva colaborativa tendo em vista regularidades e irregularidades de narrativas orais” (SOUZA, 2014, p.43) e que se originaram da singularidade das histórias e das experiências inseridas nas narrativas de professores e professoras envolvidos (as) na pesquisa.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de setembro e dezembro de 2013, e a sua transcrição e textualização foram realizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2014, processo que demandou tempo e esforço. Tive que me debruçar na transcrição das entrevistas, demasiadamente trabalhosas e demoradas, além de buscar uma apropriação das memórias evocadas, dos fatos narrados e de minha intencionalidade para ir tecendo uma análise prévia das narrativas, buscando elementos que se relacionavam ao objeto desta pesquisa. Ademais, buscar conciliar entre a investigação, as viagens a Feira de Santana para o processo de orientação, distante mais de 400 km de Itabuna, e a regência no município de Ilhéus, da qual não fui licenciada.

Após a transcrição disponibilizei o material via e-mail aos professores e professoras conforme acordo prévio com eles, contudo, realizados telefonemas para verificar o recebimento da transcrição e, após, a confirmação de todos (as) os (as) participantes, aguardei um período de 15 (quinze) dias, contudo não me apresentaram solicitações para realizar modificações no teor do material transcrito de suas narrativas. Após o processo de análise, gravei as entrevistas em áudio e as respectivas transcrições em CD-ROM. Em maio de 2014, encontrei-me mais uma vez com os professores e as professoras para lhes agradecer a participação e a colaboração desses participantes na pesquisa com uma mensagem escrita e expor-lhes algumas considerações sobre a versão final da pesquisa.

### **2.2.1 Perfil biográfico dos professores e professoras**

Destacar as características dos participantes de uma pesquisa, além de se constituir uma exigência em qualquer investigação, cumpre nesta pesquisa um aspecto imanente à condição de uma pesquisa narrativa, isto é, conhecer e situar os seus sujeitos, a fim de que as suas singularidades possam ser compreendidas, bem como possam descobrir as interconexões entre eles e as suas narrativas. O perfil biográfico a seguir traz à evidência os colaboradores desse estudo.

O grupo dos colaboradores desta pesquisa é constituído por cinco docentes, sendo três formados em Letras, uma em Biologia e uma em Pedagogia. Sendo três professoras e dois professores, todos residentes na cidade de Itabuna. A proposta inicial era trabalhar com seis colaboradores. Contudo, um dos professores formado em História desistiu da participação, após a realização das entrevistas, em abril de 2013, por motivos pessoais.

O professor Roberto tem 47 anos, solteiro, natural de Itabuna, mestrando em Educação Profissional pela UESC, a partir de meados de 2014. Formado em Letras pela UESC, concluído em 1991. Iniciou o trabalho no magistério em 1986 e cursou contabilidade no Ensino médio, que concluiu em 1985 na cidade de Itabuna. Tem 23 anos de experiência profissional e atua nos Ciclos de Formação Humana há 12 anos no CAD. Frequentou o 1º ano do ensino Fundamental em 1973, no grupo Escolar Pedro Jerônimo – Projeto Educar Itabuna.

A professora Helena tem 54 anos, natural de Salvador, é casada. É pós-graduada (*lato sensu*) em Técnicas e Métodos de Ensino. Licenciada em Ciências Biológicas pela UFBA, em 1985, ano em que iniciou a sua carreira no magistério. Concluiu o ensino médio em 1979, tem

24 anos de experiência na docência e 12 anos de experiência nos Ciclos de Formação Humana, lecionou no CAP e CAD e permanece com elas entre 2014. Coursou o 1º ano do ensino fundamental em 1965, aproximadamente, no Educandário Domingos Sávio, em Salvador.

O professor Gustavo tem 42 anos, casado, mestre em Letras e Representações pela UESC, concluído em 2011, formado em Letras pela UESC, cursou o ensino médio em Itabuna. Tem 11 (onze) anos de experiência nos Ciclos de Formação Humana e o mesmo tempo de experiência profissional, lecionando no CAD.

A professora Estela tem 37 anos de idade, casada, habilitada em Pedagogia pela UESC, concluído em 2005, iniciou na docência no ano de 2004, tem 10 anos de experiência profissional iniciado nos Ciclos de Formação Humana, já atuou na Educação Infantil, Ciclo da Pré-Adolescência – CPA, CAD e CIR, tem pós-graduação *lato sensu*. Formou-se em magistério no ensino médio, concluído em Itabuna, no ano de 1997. Coursou o 1º ano do Ensino Fundamental em 1985, no Instituto de Ensino Aziz Maron – IMEAM.

O grupo apresenta faixa-etária entre 36 e 54 anos, sendo duas professoras nascidas no final da década de 1970, dois professores no final de 1960 e uma professora no final de 1950. Constatei que quatro docentes iniciaram a sua escolarização em 1980, sendo um professor e uma professora na primeira metade dessa década, e um professor e uma professora na segunda metade desta década. Além disso, uma professora iniciou o seu processo em meados da década de 1960.

A faixa-etária entre 36 e 47 anos corresponde ao grupo que vivenciou a sua entrada na escola em 1980, num período demarcado pelo processo de redemocratização do Brasil, da luta pelo direito à escolha dos representantes da nação e pela busca de um maior acesso à escola pública e gratuita no Brasil, marcado por manifestações populares e pela participação de instituições e da sociedade civil organizada nos movimentos em prol de uma nova caracterização da política brasileira. Deste grupo, duas professoras tiveram um percurso contínuo entre o início da escolarização e a conclusão do ensino médio. É importante destacar que um professor revelou uma interrupção de quase uma década em seu processo de escolarização inicial e a formação no ensino médio. Além disso, outro professor evidenciou uma distância de cinco anos entre a conclusão do ensino médio e a graduação.

Uma professora, cuja faixa etária é acima de 47 anos, teve o início da sua escolarização em meados da década de 1960, época de vigência do regime ditatorial no Brasil e de vigência da Lei 5692/71, e do processo de profissionalização, com ênfase para os cursos

técnicos. Essa professora também evidenciou uma interrupção entre a conclusão do ensino médio e a conclusão do ensino superior de, aproximadamente, uma década.

Dentre os aspectos comuns a maioria dos professores e professoras, constatei que, dentre os cinco, quatro realizaram o magistério no ensino médio, três se graduaram em Letras na mesma instituição, dois são mestres em Linguagens e Representações, todos realizaram especialização *lato sensu* em suas áreas de formação. No grupo, dois professores fizeram mais de uma especialização.

Quanto ao tempo de serviço na docência, duas professoras e um professor têm entre 19 e 24 anos; uma professora e um professor têm 12 anos, e todos lecionam nos Ciclos há pelo menos 10 anos. Percebe-se que o tempo de serviço na docência e o tempo de experiência nos Ciclos de Formação Humana se mantiveram numa regularidade, como expressam os dados.

A professora Gláucia tem 36 anos, casada, natural de Itabuna, mestra em Linguagens e Representações Sociais pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, concluído em 2011. Licenciada em Letras, curso concluído no ano de 2001 pela mesma instituição. Terminou o magistério, no ensino médio, em 1994 na cidade de Itabuna. Tem 19 (dezenove) anos de experiência docente, 10 (dez) anos lecionando nos Ciclos de Formação Humana. Atuou nos Ciclos da Adolescência – CAD e nas Classes de Integração e Recursos - CIR e atualmente leciona no CAD em suas três fases na escola Viver. Frequentou o 1º ano do Ensino Fundamental em 1988, no Colégio Ação Fraternal de Itabuna.

A professora Gláucia, em sua narrativa, expressa a rica experiência na sua infância escolar, iniciada ainda na primeira infância. Ressalta os aspectos lúdicos e atrativos do ambiente escolar, tais como a música. O hábito de sua mãe ao lhe presentear com “lindos livros de histórias” estimulou o prazer pela leitura. Brincar e ler tiveram uma relação muito próxima na infância de Gláucia, colaborando para que apreciasse ainda mais os tempos infantis na escola, descrito por ela como “uma experiência extraordinária”. Ao rememorar as lembranças de sua infância, a professora Gláucia narra essas lembranças relacionando com sua vida escolar e a sua alfabetização.

*Bem, Iniciei minha vida escolar muito cedo, com 1 ano e 8 meses. Lembro que me apaixonei pela escola, o ambiente me atraía muito, nem chorava quando minha mãe me deixava lá. Gostava de aprender as músicas, me interessava pelas atividades e colegas, era curiosa. Na alfabetização não foi diferente, todo o universo escolar era maravilhoso para mim e aprender a ler então, foi mágico. Minha mãe nos presenteava sempre (a mim e a meus irmãos) com livros lindos de histórias, contos de fada que me fascinavam. Passava as horas livres em casa, envolvida com a leitura. Adorava!!! Brincava muito também, mas a leitura para mim, para nós, era parte integrante de nosso prazer na infância, algo atrativo, que alimentava o*

*nosso imaginário e trazia mais criatividade às nossas brincadeiras. Com o passar do tempo, minha mãe ia adequando os livros à nossa idade e cada vez mais esse sentimento íntimo com a leitura crescia dentro de nós. Na escola, me tornei uma ótima aluna que se dedicava aos estudos com prazer. Enfim, durante a infância a escola pra mim foi uma descoberta extraordinária! (Professora Glaúcia, Entrevista Narrativa, 2013).*

O professor Roberto, no excerto de sua narrativa traz a evidência a importância das relações criadas com seus amigos e vizinhos, em que já imitava um professor. Ressalta a escrita com o carvão nas paredes e no chão, demonstrando a sua alegria em frequentar a escola na companhia de seus irmãos gêmeos, que já frequentavam a escola. Ressalta a organização existente na sua primeira sala de aula, ao dizer que “parecia que havia uma linha imaginária entre os mais novos e os adiantados”. Lembra-se ainda do nome de sua primeira professora, recorrente na memória de muitas pessoas, destaca a sua importância como alguém que lhe ensinou o mundo. Demonstra uma espécie de estranhamento ao sair dessa escola, na educação infantil, e adentrar uma escola com características bem distintas da sua primeira escola, dentre elas o fato de haver mais de um professor e várias disciplinas. Enfatiza agora o uso da caneta, uma vez que antes usava o carvão, e para tantos anos vivenciados, resumiu ao expressar: uma vida na escola!

*Bom, desde pequeno que eu me fazia passar por professor. Ensinava a todos os meus amigos da rua onde eu morava. Sempre eu trazia uma novidade ou escrevia o alfabeto nas paredes de tijolos ou no chão. Usava o carvão como instrumento de escrita. Ir para a escola foi um sonho. Meus irmãos mais velhos (gêmeos) já estudavam e eu sempre ficava com o desejo de ir junto com eles. Até que chegou meu dia. Fui para uma escolinha particular, na mesma escola onde meus irmãos estudavam. A professora era a mesma. Ficávamos no mesmo espaço: os mais adiantados e os mais novos. Somente que sentávamos de costas em relação à turma adiantada, como se houvesse uma divisória imaginária. O nome da professora era Leda. Grande professora que me ensinou o mundo. Depois parti para o Grupo Escolar Félix Mendonça, da Rede Municipal de Ensino. Foi um choque porque eu tive que me envolver com diversas professoras, cada uma com sua disciplina. Até o caderno era diferente. Foi aí que comecei a escrever com a caneta. Sempre fui um bom aluno. Era sempre elogiado por minhas professoras. Nesta escola fiz da 1ª a 4ª série. Depois para o Colégio Estadual de Itabuna, onde fiz da 5ª série ao 3º ano. Uma vida na escola. (Professor Roberto, Entrevista Narrativa, 2013)*

Em suas memórias infantis, a professora Helena traz a lembrança de uma professora autoritária, mas amável, mostrando um aparente paradoxo na percepção que tinha de sua professora, contudo, comparava-a com mãe durona, a quem se devia respeito. Permaneceu com essa professora desde a alfabetização até a conclusão da 4ª série. Demonstra que a farda,

os cadernos, a ideia da professora como detentora do conhecimento eram mais do que naturais e até símbolos que traziam a noção de pertencimento aquele lugar. Fala das brincadeiras, do prazer de “subverter a ordem ao roubar as frutas”. E traz a ideia do ABC, da cartilha, método empregado na maioria das escolas, naquele período (1965). Fala de sua alfabetização e de seus colegas como algo que dava certo, uma mágica que funcionava.

*Lembro que minha primeira escola era pequena e, no bairro em que morava. Tinha apenas uma turma de cada série e uma média de 20 a 25 alunos por turma e, apenas uma professora regente por sala, desde a alfabetização até a 4ª série primária. A professora era a autoridade absoluta, muito respeitada e dona de toda a sabedoria e conhecimento. Usávamos fardamento com saia, um short de malha por baixo e blusa branca com gravatinha preta. Minha professora era autoritária mais amável, como se fosse uma mãe a quem devemos obediência. Tínhamos apenas 4 cadernos, dois de sala de aula e dois de exercício para casa, que se resumiam nos primeiros anos a português e matemática. Também brincávamos no recreio com brincadeiras que não vejo mais as nossas crianças brincarem, pois, corríamos muito e subíamos nos pés de goiaba e manga, para pegar escondido as frutas. Recordo que fui alfabetizada no 1º ano e que no ano anterior (curso infantil), eram só atividades bem lúdicas que eu gostava muito. Nós tínhamos uma Cartilha do ABC que foi meu primeiro e único livro na alfabetização e, quando chegava ao final do ano, todos os alunos já estavam lendo sem maiores dificuldades. Não sei que mágica era essa mais quase sempre dava certo com os alunos (Professora Helena – Entrevista Narrativa, 2013).*

Embora nem todos os professores e professoras tenha narrado o seu processo de escolarização, uma vez que esse não se constituiu um dos eixos temático desta pesquisa, considere importante destacar e registrar as narrativas que abordaram tal fato da infância e da própria adolescência dos docentes.

As trajetórias de escolarização e de formação tem sido, inclusive, objeto de pesquisas diversas (SOUZA, 2006; PORTUGAL, 2014), pois, as temáticas que abordam os processos de escolarização e de formação destacam-se na abordagem (auto)biográfica, por seu caráter revelador no que concerne as histórias de vida que são desveladas nestes contextos e que, por vezes, refletem posturas, procedimentos e práticas que dificilmente seriam explicadas sem a busca pela memória dessas trajetórias escolares e formativas.

A minha opção, entretanto, centra-se nas experiências profissionais dos docentes, com foco para aquelas que ocorreram e se concretizam na experiência dos Ciclos de Formação Humana, por se constituir o foco de interesse desta pesquisa. Contudo, alguns excertos evidenciam alguns momentos que revelam fatos e acontecimentos que caracterizaram os processos de escolarização e de formação dos referidos professores e professoras da escola Gapiúna.

Assim, sigo na descrição dos locais em que atuam os colaboradores desta investigação, ressaltando que as escolas em questão são pontos de referência para uma discussão mais ampliada da própria rede municipal de ensino em Itabuna.

### **2.2.2 De onde narram os professores e as professoras?**

Esta seção se estrutura através de uma contextualização dos aspectos descritivos de duas escolas organizadas em Ciclos de Formação Humana, onde os professores e professoras desta pesquisa lecionam na cidade de Itabuna. Eles e elas narram suas experiências, a partir das escolas onde atuam, entretanto a Rede Municipal de Ensino em Itabuna é composta de 110 escolas, sendo 88 na zona urbana e 22 na rural<sup>38</sup>. Reconheço que essas narrativas me ajudam a compreender não apenas o cotidiano dessas escolas, até porque eles se referem à organização dos Ciclos em toda a rede.

As unidades escolares descritas receberam nomes fictícios, embora, inicialmente, tivéssemos a intenção de revelar os verdadeiros nomes das escolas da pesquisa, consideramos que, alguns dos professores e professoras solicitaram a preservação de suas identidades, melhor seria não identificar também os nomes originais de suas instituições de ensino. Assim, as escolas foram aqui denominadas de Escola Viver e a Escola Semear - como doravante, serão identificadas ao longo da pesquisa. Vale ressaltar que da primeira escola são oriundos dois professores e uma professora e da segunda, duas professoras.

Ao descrever cada unidade escolar, tive a intenção de retratar o universo da pesquisa, composto por duas escolas públicas organizadas em Ciclos de Formação Humana. As unidades escolares Viver e Semear foram selecionadas por possuírem aspectos singulares que contribuíram para esta pesquisa, a saber: terem implantado os Ciclos de Formação Humana desde o seu início, no ano de 2002; serem escolas de grande porte e possuírem alguns espaços que configuram a escola em ciclos; atenderem a demanda de alunos dos Ciclos da adolescência e da pré-adolescência; a boa relação entre esta pesquisadora, a equipe gestora e o corpo docente das referidas escolas em função dos vínculos adquiridos através do trabalho anterior realizado como assessora do ensino fundamental anos finais no período entre 2009 e meados de 2012.

---

<sup>38</sup> Dados extraídos do Departamento de Informações Gerenciais e informática da Secretária de Educação Municipal de Itabuna.

As informações constantes neste tópico foram extraídas da Proposta Político-Pedagógica das referidas escolas, cedidas em forma de documento digital pelas equipes gestoras das referidas unidades escolares. Assim, como os dados referentes ao corpo docente, discente e administrativo e as informações sobre as instalações físicas.

Ambas as escolas trazem as caracterizações da Pré-Adolescência e da Adolescência como fases que norteiam o desenvolvimento de suas ações educativas. A Pré-Adolescência é caracterizada como uma fase em que a criança já possui uma organização assimilativa rica e funcionando em equilíbrio com um mecanismo assimilativo. O educando encontra-se na fase das operações concretas, uma etapa marcada por aquisições intelectuais. Trata-se de uma fase, onde, por vezes aparece o tédio, a autopiedade, os sonhos ambiciosos e a identificação com certas personagens. Há um aumento do raciocínio crítico, por indagação teórica sobre causas e efeitos, por resistência às opiniões dos adultos e por identificação emocional com os pares do mesmo sexo. É natural que uma criança se associe aos membros de seu próprio sexo, porque através desses relacionamentos aprende a identificar-se com seu sexo e ajustar-se a ele.

A unidade escolar Viver foi inaugurada em 1969 e se localiza no bairro de Fátima, atendendo a famílias residentes no próprio bairro, bairros circunvizinhos e periféricos da cidade. Atende, em sua grande maioria, a um conjunto de alunos de classes populares, pessoas simples, oriundas das classes baixa e média baixa, filhos e filhas de trabalhadores do comércio, prestadores de serviços e profissionais autônomos (pedreiros, pintores, lavadeiras, empregadas domésticas, feirantes). Grande parte dos pais dispõe apenas do ensino fundamental incompleto o que de certa forma dificulta o acompanhamento das atividades escolares dos filhos. Por manterem os filhos na escola, recebem o benefício do Programa Bolsa Família/Governo Federal.

A comunidade em torno da unidade escolar é formada por residências bem estruturadas, envolvendo em grande parte igrejas evangélicas, pequenos comércios. As ruas e avenidas apresentam saneamento básico, e na sua maioria, são asfaltadas. A maioria dos alunos, utilizam do transporte coletivo, uma vez que existem pontos de ônibus próximos à escola. O bairro, conta ainda com os seguintes serviços públicos: Posto de Saúde, Escolas Municipais e Estaduais, Creches, Rede de água e esgoto.

A questão da segurança mostra aspectos de muita fragilidade, como tem ocorrido em toda a cidade, que é considerada estatisticamente, uma das mais violentas do Estado. Existe a necessidade de policiamento mais ostensivo nas imediações da escola. Quanto a composição familiar. Mais de 50% das famílias são compostas por 3 a 5 pessoas, sendo famílias

constituídas por pai, mãe e também avós que têm assumido função de responsáveis diretos pelos alunos. São muitas as famílias oriundas do segundo casamento.

A escola atende ao Ensino Fundamental e se organiza em Ciclos de Formação Humana: Ciclo da Infância, Ciclo da Pré-Adolescência (CPA), Ciclo da Adolescência (CAD). Sendo uma turma de CIN III com 21 alunos, 12 (doze) turmas de CPA com 373 alunos, 11(onze) turmas de CAD com 235 alunos. Totalizando 646 alunos nos turnos matutino e vespertino, formando 24 (vinte e quatro) turmas: 12 (doze) turmas, por turno, 43 (quarenta e três) professores e 14 (quatorze) funcionários. Já a estrutura física, conforme tabela:

**Quadro 2: Estrutura física da Escola Viver**

<b>Estrutura</b>	<b>Quantidade</b>
Sala de Vídeo	02
Sala de Teatro	01
Sala de Arte	01
Laboratório de Informática	01
Sala de Coordenação Pedagógica	01
Sala de Direção	01
Sala de Vice-direção	01
Sala de Laboratório de Aprendizagem	01
Sala de Psicopedagogia	01
Biblioteca Comunitária	01
Quadras Esportivas	03
Piscinas	02
Auditório	01
Pátios	02
Secretaria	01

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola Viver, p. 19.

A avaliação deve ocorrer sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho. Esse aspecto é processual, o que permite ajustes constantes para que o trabalho educativo tenha sucesso. É a avaliação formativa, usada para acompanhar o processo de aprendizagem, o crescimento e a formação dos alunos, com o objetivo de corrigir e melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, evitando o fracasso antes que este ocorra. Baseia-se em relatórios de acompanhamento detalhado do desenvolvimento dos alunos, em tomadas de decisões e constantes revisões de estratégias de ação, podendo utilizar-se de provas objetivas e outros instrumentos que permitam acompanhar o desenvolvimento de cada aluno.

A Escola Municipal Semear foi fundada no dia 27 de julho de 1979, situada no centro de Itabuna, ofertando nessa década desde a educação infantil até o curso de magistério, marco

de sua existência, que por força da LDB 9394/71. Ela já ofereceu à comunidade o curso de Magistério, marco de sua existência, que foi extinto em 2002.

O Projeto Político-Pedagógico se alicerça no Artigo 34 da Lei 9394/2006 ao afirmar que: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo o progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. No ano de sua implementação sua meta consistiu em implantar e implementar a Escola de Tempo Integral nos segmentos do Ciclos da Pré-Adolescência e Ciclos da Adolescência, fases I, II e III, adequando a estrutura ao espaço físico da unidade escolar às demandas educativas, sobretudo aproximar o currículo básico e as oficinas curriculares às questões didático-pedagógicas presentes na proposta dos Ciclos de Formação Humana, tendo como princípio o direito à educação e qualidade.

Na escola, os alunos entram às 7h e saem 16h. No turno matutino, os alunos estudam as disciplinas obrigatórias do Currículo Básico e no turno vespertino, são oferecidas as seguintes oficinas: Informática, Teatro, Xadrez, Violão, Música, Flauta Doce, Bateria, Xadrez Tradicional, Ginástica Rítmica, Dança Contemporânea, Futsal, Vôlei, Basquete, Letramento, Monitoria da Língua Portuguesa e da Matemática, Capoeira, Formação Pessoal, Cine Clube e Horta Escolar, ao passo que a escola conta com uma média de 42 professores, 14 funcionários e 530 alunos.

Quanto à organização curricular visa considerar as fases de desenvolvimento biológico, afetivo, sociocultural a partir das linguagens verbal (escrita e falada); artística e matemática. Em sua proposta apresenta um quadro da matriz curricular.

**Quadro 3: Matriz Curricular – currículo básico Ciclo da Pré-adolescência – CPA**

ÁREA	DISCIPLINAS	CARGA-HORÁRIA – CH
EXPRESSÃO	Língua Portuguesa	03 T (Tempo)
	Educação Física	01 T
MATEMÁTICA	Matemática	03 T
CIÊNCIA DA NATUREZA	Ciências	03 T
CIÊNCIAS SOCIAIS	História	01 T
	Geografia	01 T
TOTAL		12 Tempos

\*Um tempo/aula equivale a 2 horas

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola Semear

**Quadro 4: Matriz Curricular – currículo básico Ciclo da Adolescência CAD**

ÁREA	DISCIPLINAS	CARGA-HORÁRIA – CH
EXPRESSÃO	Língua Portuguesa	03 T (Tempo)
	Língua Estrangeira	01 T
	Educação Física	01 T

MATEMÁTICA	Matemática	03T
CIÊNCIA DA NATUREZA	Ciências	03T
CIÊNCIAS SOCIAIS	História	01 T
	Geografia	01 T
	Filosofia	01 T
TOTAL		15 Tempos

\*Um tempo aula equivale a 1h25 hora/aula

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola Semear

**Quadro 5: Matriz curricular: oficinas curriculares \_CPA- CAD**

OFICINAS CURRICULARES	DISCIPLINAS	CARGA-HORÁRIA – CH
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Formação Pessoal e Social	01 T (Tempo)
	Língua Estrangeira: Espanhol	
	Educação Ambiental	
INFORMÁTICA EDUCACIONAL	Informática Básica	01 T
	Laboratório de Multimídias	
	Tecnologia e Trabalho	
	Montagem de computadores	
ATIVIDADES ARTÍSTICAS	Teatro	01 T
	Artes	
	Dança	
	Instrumentos: violão, percussão e canto	
ATIVIDADES ESPORTIVAS	Ginástica rítmica	01 T
	Capoeira	
	Esportes: futsal, voleibol, basquete, baleado	
	Xadrez tradicional	
ESTUDOS MONITORADOS	Língua Portuguesa	04 Tempos
	Matemática	

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola Semear

As crianças e os adolescentes matriculados provêm de famílias de classe social baixa e média, os pais e as mães são trabalhadores do comércio e profissionais liberais. A maioria dos pais dos estudantes cursou o Ensino Fundamental completo, outros têm Ensino Médio e poucos são analfabetos. Muitos deles estudaram na escola. Segundo a coordenadora, a integração da escola com a comunidade se faz por intermédio de reuniões de pais e mestres e de eventos culturais. Quanto aos equipamentos, a escola Semear dois aparelhos de televisão, dois aparelhos de DVD, dois mimeógrafos a álcool, 16 (dezesesseis) computadores, quatro unidades na secretaria e 12 (doze) no pequeno laboratório, um notebook, duas impressoras, dois rádios portáteis.

Os alunos matriculados na escola encontravam-se na faixa etária entre 04 a 31 (quatro a trinta e um) anos. Mais de 70% (setenta por cento), cerca de 252 (duzentos e cinquenta e dois) alunos é composta por adolescentes. A diversidade de religiões é outro fator marcante na

escola. Além da presença de membros da Igreja Católica, nesta escola, muitos estudantes e suas famílias.

O quadro técnico-administrativo dos prédios que compõem a unidade escolar é composto por 10 funcionários, sendo 4 (quatro) dirigentes e uma coordenadora pedagógica, duas secretárias escolares e 3(três) motoristas que atendem a escola núcleo/unidade escolar no serviço de transporte dos estudantes, dos cinco profissionais, quatro são pais de alunos da escola.

O quadro docente é composto por 42 professores; todos possuem graduação – licenciaturas; dos quais 09 (nove) são especialistas e 01 (um) é mestre em educação; 02 (dois) estão em formação inicial docente, uma na Licenciatura em Geografia e outra em Pedagogia.

As dirigentes escolares são licenciadas: a diretora é pedagoga e especialista em Alfabetização e Letramento e a vice-diretora é geógrafa. A coordenadora pedagógica é pedagoga, especialista em Educação Ambiental para a sustentabilidade pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido na Universidade do Recôncavo da Bahia – UFRB.

No que se refere à avaliação do rendimento escolar, a coordenadora afirmou que a escola adota a perspectiva da avaliação processual, com a utilização de diferentes instrumentos e procedimentos avaliativos, como por exemplo: uso de portfólios, relatórios de pesquisa de campo, seminários, relatos de experiências, análise de livros literários (diários). O uso dos referidos instrumentos varia de acordo com o planejamento dos professores e dos objetivos das disciplinas que compõem a proposta curricular da escola.

A escola participa de diversos Programas, a saber: Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; Alimentação Escolar (PNAE/PNAC) – Merenda Escolar; Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE e Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE do Governo Federal e Programa Mais Educação, através das ações do Ministério da Educação – MEC.

Após tais considerações sobre o método e o lócus da pesquisa, num cenário marcado pelo avanço da globalização econômica e cultural as referências ético-políticas perdem o significado, trazendo uma espécie de descrédito para a educação, e nesse contexto, à própria escola. A sociedade do consumo, faz com que as pessoas acreditem que as conquistas humanas estão sempre atreladas as suas posses, num sistema que seduz e inclusive faz promessas, mas não as cumpre, ou a sociedade em que não existe o cidadão, mas o contribuinte.

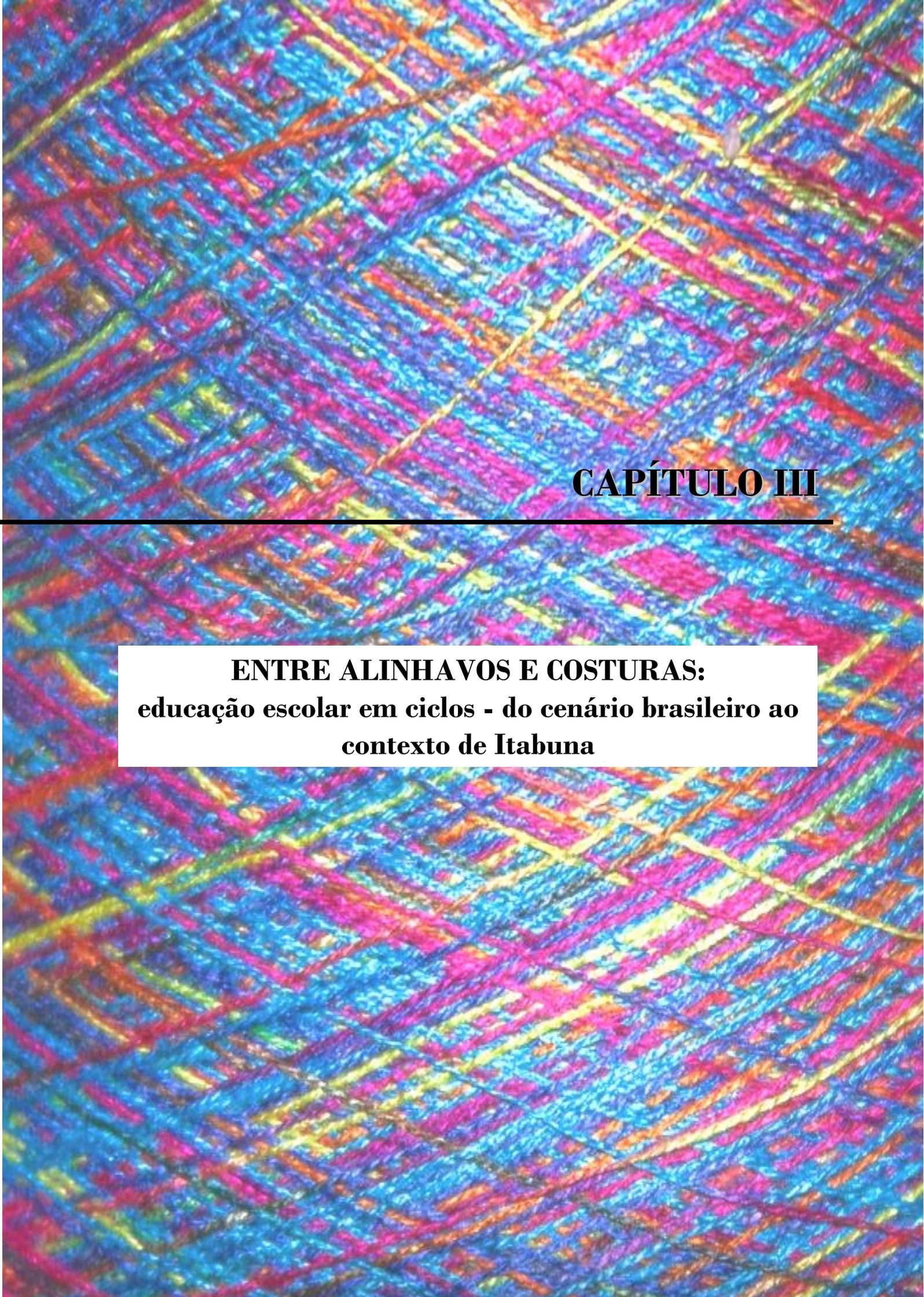
Então, pode-se pensar como a educação escolar se constitui na atualidade e de que modo reforça a sedimentação ou contribui para a contestação do projeto hegemônico neoliberal na sociedade brasileira?

Embora compreenda os efeitos devastadores da liberalização do mercado sobre o processo educacional, que podem conduzir à descrença de sua atuação, afirmo que o papel transformador com o qual a educação pode se comprometer é esperado por todos os indivíduos que buscam um país mais justo, que diminua ou extinga as desigualdades sociais e reestabeleça a dignidade dos homens e mulheres que depositam nela a sua confiança. Não é uma educação redentora o que se quer com essa reflexão, mas, sim confirmar a posição assumida neste texto, ou seja, de reconhecimento dos limites da educação numa sociedade em que predominam os interesses particulares, a supremacia dos interesses hegemônicos de determinadas classes, mas, concomitantemente, de não esvanecer o papel de emancipação que cabe a educação.

Esta forma de compreender a educação é também defendida por Severino (2006, p. 314) para quem “Educar contra-ideologicamente é utilizar com a devida competência e criticidade, as ferramentas do conhecimento, as únicas de que efetivamente dispõe para dar sentido às práticas mediadoras de sua existência real”. A escola é situada como espaço de interação entre os projetos coletivos políticos e pessoais dos indivíduos e se torna responsável transposição das ações pedagógicas para o âmbito da educação propriamente dita, aquela que possibilita ao educando reconhecer-se como cidadão. Sobre essa questão considera

Para que se possa falar de um projeto impregnado por uma intencionalidade significadora, impõe-se que todas as partes envolvidas na prática educativa de uma escola estejam profundamente integradas na constituição e no vivenciamento dessa intencionalidade. [...] no âmbito de um projeto educacional todas as pessoas envolvidas precisam compartilhar dessa intencionalidade, adequando seus objetivos parciais e particulares ao objetivo abrangente da proposta pedagógica decorrente do projeto educacional. Mas para tanto se impõe que toda a comunidade escolar seja efetivamente envolvida na construção e na explicitação dessa mesma intencionalidade. É um sujeito coletivo que deve instaurá-la... (SEVERINO, 2006, p.315).

Então, o autor indaga e investe na reconstrução da sociedade, no caráter emancipatório da educação e na reconstrução dos indivíduos a partir do coletivo. Nesse sentido, na cooperação é que a democracia se fortalece e torna-se viável pensar em realidade distinta da que temos e não é esta uma tarefa fácil a ser cumprida pelas sociedades neoliberais.



## **CAPÍTULO III**

---

**ENTRE ALINHAVOS E COSTURAS:  
educação escolar em ciclos - do cenário brasileiro ao  
contexto de Itabuna**

*Contar é tão dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares...*

*(Guimarães Rosa, 1983, p.142)*

A epígrafe de Guimarães Rosa inspira este capítulo que versa sobre o estado da arte da Educação Escolar em Ciclos e revela bem o que sinto ao narrar a experiência dos Ciclos na realidade da Rede Municipal de Itabuna. A inquietação de buscar nas minhas memórias vivências e remexer nas memórias de outros, a fim de evocar lembranças que traduzam as vivências dos professores e professoras no cotidiano escolar.

O propósito deste capítulo foi realizar uma retomada de alguns aspectos do cenário histórico-político brasileiro, a partir dos anos de 1980. Realizei um estado da arte da escolaridade em Ciclos no cenário brasileiro, para em seguida adentrar nas narrativas docentes da organização escolar em Ciclos na Rede Municipal de Itabuna, denominada Escola Gapiúna, trazendo ao cerne desta dissertação, por meio dessas narrativas os eixos da pesquisa concernentes à inserção nos Ciclos de Formação Humana, as práticas pedagógicas nos Ciclos de Formação e a cultura dominante nos ciclos.

A redemocratização do Brasil se configurou como um processo de transição política que extinguiu regimes ditatoriais. A primeira ocorreu em 1945, com o fim do Estado Novo (1937-45), por meio do golpe militar implementado pelo governo Getúlio Vargas. A segunda transição aconteceu em 1985, com o fim do regime militar (1964-85), conforme Chaves (2011). Trato aqui do período de abertura política, ou seja, de recuperação das instituições democráticas abolidas pelo chamado Regime Militar, instituído em 1964, e que impunha desde aquele ano um regime de exceção e de censura às instituições nacionais.

Os militares enfrentavam dificuldades para recuperar a economia do país. Nessa época, os índices de inflação eram muito altos, além dos inúmeros casos de corrupção na máquina pública revelados pela imprensa. Os setores de saúde e educação enfrentavam rombos enormes e a sociedade pressionava para que os militares deixassem o poder e com a eleição pelo colegiado eleitoral, em 1985, de um presidente da república<sup>39</sup>.

Com a redemocratização do país, consolidada na Constituição Federal de 1988, a legislação assegura o exercício democrático, a eleição direta dos representantes políticos, a

---

<sup>39</sup> Entretanto, Tancredo Neves foi internado antes de ocupar o cargo e faleceu um mês depois. Quem ocupou o cargo da presidência foi seu vice, José Sarney. Durante o Governo Sarney, uma nova Constituição foi formulada e concluída em 1988. O texto previa o fim da censura e proclamava o direito às liberdades civis da sociedade. Em 1989, a sociedade votou pela primeira vez após o fim do Regime Militar, elegendo como presidente Fernando Collor de Mello.

participação popular na tomada de decisões, fosse através de manifestações de caráter classista, como os movimentos de trabalhadores, seja por meio de manifestações pela manutenção dos direitos sociais. A efervescência da reabertura política e de reabilitação da cidadania, a sociedade brasileira, vai incorporando, por imposições de políticas mundiais neoliberais, a reforma do Estado, o que se firma, especialmente na década de 1990, com implicações na organização do mundo da economia, do trabalho e da educação. É especialmente esta última que interessa e que traz a possibilidade de reorganização dos sistemas de ensino.

A organização e mobilização popular marcam o momento da discussão das temáticas educacionais quando da elaboração da Constituição Federal de 1988. Entidades, associações científicas e sindicais da área, profissionais e população envolvem-se nas discussões e apresentam propostas para a educação nacional, que com o apoio de organizações populares, traziam os anseios oriundos dos diversos setores e grupos de profissionais, que através dos sindicatos e associações de classe podiam agora, organizar-se na luta por causas comuns<sup>40</sup>.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), que introduz mecanismos que referendam a implementação de ciclos, conforme o seu Artigo 23, e aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – faz com que ao final dos anos 90, as justificativas teóricas e legais ganhem ainda mais corpo nas discussões educacionais brasileiras. O artigo 23 da LDB/96 define a forma de organização das escolas, indicando que a Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

---

<sup>40</sup> As manifestações por melhorias nas condições de trabalho além das vozes vindas da Igreja Católica, em especial as de Dom Evaristo Arns, arcebispo de São Paulo, e Dom Hélder Câmara, arcebispo emérito de Olinda e Recife, além de Leonardo Boff, representante mais conhecido da Teologia da Libertação, que defendia o engajamento social do clero, além das atividades promovidas pelas comunidades eclesiais de Base (CEBs). A imprensa, especialmente a chamada "alternativa" voltava com força à atividade, fazendo forte oposição ao governo. Mas, o ponto máximo do período da redemocratização foi sem dúvida o movimento pelas Diretas-Já, campanha que mobilizou milhões no final do mandato do presidente João Figueiredo, buscando pressionar o Legislativo a aprovar a chamada Emenda Dante de Oliveira, de autor do parlamentar mato-grossense, e que restituía o voto direto para presidente. A campanha pelas Diretas-Já marcou a década de 80 no Brasil, e uniu personalidades de todos os campos em torno do desejo do voto, que acabaria frustrado, pois a Emenda não foi aprovada (CHAVES, 2011).

### 3.1 Brasil: a escolaridade em ciclos

No cenário brasileiro, nos últimos 20 anos, diversas alternativas de organização do tempo escolar (anos de escolarização) no Ensino Fundamental foram implementadas, principalmente, nas redes públicas de ensino. Constatam-se, em estudos como o de Mainardes (2006) diferentes modalidades de organização da escolaridade em ciclos, tais como: Ciclos de Aprendizagem, Ciclo Básico de Alfabetização, Regime de Progressão Continuada, Blocos Iniciais de Alfabetização, Ciclos de Formação. Na investigação que realizei sobre a escolaridade em ciclos, apesar de entrar em contato com diversos tipos existentes no Brasil, meu recorte teórico assenta-se no Ciclo de Formação, também conhecido como Ciclo de Formação Humana.

No Brasil, no ano de 1984, o termo “ciclo” passou a ser utilizado para designar políticas de não reprovação, demarcado pela implantação do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA na rede estadual de São Paulo naquele mesmo ano. Embora, desde 1910 já existisse o debate sobre a demanda por políticas de não reprovação. A criação dos grupos escolares<sup>41</sup>, nessa época, aparece como uma estratégia para organizar o ensino de forma mais homogênea e, concomitantemente, organizar a educação pública de massa no contexto da expansão do acesso do povo à escola. Ao adotar o regime seriado, o Brasil implementava um regime que estava sendo disseminado pelo mundo. Entretanto, o regime seriado e o sistema de promoção baseado na promoção dos alunos acarretaram dois graves problemas: a reprovação e evasão, problemas que permanecem neste século XXI (MAINARDES, 2009).

Entre as décadas de 1910 e 1920 as autoridades educacionais já recomendam a aprovação de todos os alunos do 1º para o 2º período todos os alunos, como uma forma de minimizar a falta de vagas na escola, outro problema grave naquele contexto. Em 1950 a discussão sobre a reprovação é retomada sobre a discussão sobre a reprovação com as discussões sobre “promoção automática” e que foram fortalecidas na década de 1960, estabelecendo um embate entre as autoridades políticas que a defendiam como Anísio Teixeira e Juscelino Kubitschek, os que se opunha como Luís Pereira e Jardim Moreira. Ao defenderem a promoção automática as autoridades e intelectuais utilizavam como parâmetro

---

<sup>41</sup> Embora a noção de seriação já estivesse presente, por exemplo, no colégio São Pedro II, em 1837, os estudos históricos indicam que os prédios dos grupos escolares eram construídos de acordo com modernos preceitos pedagógicos e de higiene e ofereciam a educação primária completa (quatro anos) e um currículo enciclopédico enriquecido, para os padrões da época. A criação desses grupos escolares era uma questão central do período republicano que estava se iniciando.

países desenvolvidos e tentavam adequar a realidade educacional do Brasil às recomendações de órgãos como Unesco, que justificavam o apoio à promoção automática para reduzir as taxas de reprovação e evitar o desperdício de verbas públicas (IDEM).

Conforme Barreto e Mitrulis (1999)<sup>42</sup>, as experiências pioneiras e políticas de não reprovação são evidenciadas entre a década de 1958 e a década de 1984. A primeira delas foi implementada no estado do Rio Grande do Sul, denominada Reforma da Educação Primária justamente em 1958. Outras experiências representativas foram: a Promoção por rendimento efetivo (1959-62), realizada no Grupo Escolar experimental pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; a organização do ensino primário em fases e etapas (1960-1963) no Distrito Federal; Organização em Níveis (1968) no estado de Pernambuco; Organização em Níveis (1969-71); Sistema de Avanços Progressivos (1970-1984) na rede estadual de Santa Catarina e o Bloco Único (1979-1984) no estado do Rio de Janeiro, que o Bloco Único, que se configurava pelos dois primeiros anos da alfabetização como um ciclo sem reprovação. Embora essas experiências não sejam detalhadas nesse texto, citá-las constitui-se uma necessidade para alinhavar a compreensão histórica desse processo.

Na década de 1980, no cenário da redemocratização brasileira, o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA se afirmam com a implantação de Ciclos de Alfabetização em várias redes de ensino estaduais na década de 1980. O que ocorreu em São Paulo, por exemplo, em 1983, quando o Ciclo Básico de Alfabetização foi instituído em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino e estendido para a toda a Rede Estadual em 1985. Na sequência, o CBA foi implantado nas redes estaduais das cidades de Minas gerais (1985), Pará (1987), Paraná (1988), Goiás (1998) e Rio de Janeiro (1993). A escolaridade em Ciclos é uma política que desde a década de 1980, passou a ser debatida e implantada em vários municípios brasileiros<sup>43</sup>. Vale destacar que o CBA se tornou uma referência valiosa para as propostas de ciclos a partir de 1990.

É importante frisar a existência dos Ciclos de Aprendizagem Plurianuais<sup>44</sup>, discutidos em inúmeros sistemas educacionais no mundo, que substituem as etapas anuais de progressão por etapas de ao menos dois anos, fixando objetivos de aprendizagem para cada ciclo, recebendo a denominação de Ciclos de Aprendizagem, e dos Ciclos de Desenvolvimento ou

---

<sup>42</sup> De acordo com Barreto e Mitrulis (1999), em âmbito mundial, a organização escolar por ciclos ocorreu em países como Alemanha, Espanha, Estados Unidos da América e Argentina.

<sup>43</sup> Conforme Barreto (2008), as regiões sul e sudeste detém a maioria das escolas cicladas, sendo que no ano de 2002, 10,9% das escolas (públicas e privadas) são organizadas em ciclos; 8,5% possuem ciclos e seriação. Segue-se, então, uma expansão dos ciclos de aprendizagem e de formação humana nas redes de ensino municipais a partir de 1990.

<sup>44</sup> Cf. PERRENOUD, Philippe. Os Ciclos de Aprendizagem – um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004. Este autor é o elaborador desses ciclos.

de Formação Humana, sendo estes dois últimos as organizações existentes mais comuns no Brasil.

Uma breve distinção entre eles revela que os Ciclos de Aprendizagem consistem na organização e na promoção dos alunos baseados na idade cronológica. Os Ciclos podem ser de dois ou três anos de duração, e os alunos que apresentam maiores dificuldades podem ser reprovados ao final de cada ciclo, conforme Mainardes (2007), podem se distinguir de acordo com os locais em que são implantados. A ideia central nesses ciclos é de que o tempo mais flexível pode favorecer a aprendizagem dos alunos, sem a pressão do limite ano/série que demarca a organização seriada, ainda que admita a reprovação do aluno ao final de cada ciclo.

A rede municipal de São Paulo implantou, em 1992, uma experiência de ciclos que organizou os oito anos do ensino do 1º grau<sup>45</sup>, que foi estruturado em três Ciclos: inicial (1ª, 2ª,3ª séries); ciclo intermediário (4ª, 5ª e 6ª séries) e ciclo final (7ª e 8ª séries). A retenção só poderia ocorrer no final de cada ciclo, possibilitando ao aluno fazer sempre o último ano correspondente. Essa experiência foi considerada importante para fortalecer a visão da escolaridade em ciclos nos demais contextos brasileiros.

Em 1998, algumas redes implantaram o regime de progressão continuada, incluindo São Paulo, alicerçadas no parágrafo 2º do Artigo 32<sup>46</sup> da LDB. Ainda nesse sistema, admite-se a reprovação ao final de cada ciclo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) indicavam a divisão dos 8 anos do Ensino Fundamental em 4 ciclos de dois anos cada. Embora reconheça que os PCNs não tenham proposto uma efetiva ruptura com o regime seriado.

Duas experiências de Ciclos de Formação se destacaram em duas importantes capitais, foram elas a Escola Cidadã e a Escola Plural, ocorridas em Belo Horizonte, ocorridas em Minas Gerais e Belo Horizonte, respectivamente, e realizam mudanças radicais na avaliação da aprendizagem, no currículo e nas metodologias de trabalho. Quanto à escola Cidadã propõe a organização do ensino e da aprendizagem em Complexos Temáticos, com base em Pistrak, segundo Krug (2001).

Quanto à avaliação, propôs a progressão simples (os estudantes seguem o seu percurso escolar regularmente); a progressão com plano didático de apoio (em que o aluno segue para o ano seguinte com um plano didático pedagógico específico que contemple as suas

---

<sup>45</sup> As nomenclaturas e a organização do ensino fundamental são relatadas com as nomenclaturas da forma era estruturado no período para facilitar a compreensão e não foram substituídos para facilitar a compreensão. O que eram séries do 1º grau se converteu em ‘anos do ensino fundamental’, que foi ampliado para nove anos em 2006.

<sup>46</sup> O parágrafo 2º do Art. 2º da LDB legitima que “os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

dificuldades de aprendizagem); progressão sujeita a uma avaliação especializada (para alunos que necessitem de um acompanhamento mais especializado, contando, inclusive com o apoio de outros profissionais).

A Escola Plural primou pela utilização de projetos e de trabalho e atividades significativas em cada ciclo. Considerando alguns aspectos, tais como: participação nas atividades em grupo, desempenho dos alunos nas áreas de conhecimento, procedimentos dos alunos na construção dos seus processos de aprendizagem. Em termos práticos, os professores e professoras são orientados/as a sobre avanços e dificuldades dos alunos para cada aspecto apresentado no processo avaliativo.

Ao final da década de 1990, os Ciclos de Formação foram implantados em outras redes de ensino em algumas escolas das redes estaduais de ensino do Mato Grosso e do Ceará. As redes municipais de Araraquara (SP), Cuiabá (escola Sarã), Rio de Janeiro, Vitória da Conquista (BA), Criciúma e Indaial (SC).

Autores que teorizam sobre os ciclos, tais como Mainardes (1999); Arroyo (1999; 2004); Krug (2001; 2002), Lima (2011) e Fernandes (2009), apontam que na escolaridade em ciclos a proposta é que o individualismo caia por terra, porque se reconhece que os sujeitos não tem o mesmo “ponto de partida”, quer dizer as suas condições econômicas, culturais, sociais e políticas são totalmente distintas em nosso país, logo, podem determinar os “pontos de chegada” quer dizer o que intentam alcançar seja um diploma, um bom emprego ou o que consideram como “ser bem sucedido”.

Como cita Fernandes (2009), salvo algumas exceções, os princípios da autonomia, do trabalho coletivo e da verdade provisória sustentam essas novas formas de pensar e de organizar a escola básica. A inserção dos ciclos nas diversas redes de ensino, especialmente nas redes públicas, tem obrigado a escola a reconhecer e a conviver com diferentes lógicas e na própria compreensão de tempo e de espaço, bem como de princípios e valores, por vezes, contraditórios. As organizações em ciclos propõem uma ruptura radical com a lógica seriada e com as práticas de reprovação, e perspectivam redimensionar currículo, avaliação e gestão da escola o que se reflete na mudança do cotidiano e da própria cultura escolar.

Ao realizar uma investigação sobre a experiência de professore/as nos Ciclos de Formação, na cidade de Itabuna, cuja denominação é de Escola Grapiúna, deparei-me com pesquisa sobre a categorização realizada por Mainardes (2009), no período de 2002 a 2006, a partir de teses e dissertações realizadas no Brasil, cujo objeto de estudo se centrava na escolaridade em Ciclos, extraídos do site da CAPES. Posteriormente, o estudo foi ampliado até o ano de 2013. Realizei, então, uma seleção, a partir dele, extraíndo destes

especificamente os trabalhos voltados para os Ciclos de Formação Humana, ou que mesmo tratando de outros tipos de Ciclos, tais como os Ciclos de Aprendizagem ou o Ciclo Básico de Alfabetização, tinha também os Ciclos de Formação humana em seu roteiro de pesquisa.

Dessa maneira, do total de 245 (duzentas e quarenta e cinco) teses/dissertações catalogadas, selecionei 141 (cento e quarenta e uma)<sup>47</sup>, as quais organizei conforme as categorias temáticas já utilizadas pelos autores:

**Quadros 6: Categorização de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em Ciclos de formação no Brasil (2000 a 2013)**

CATEGORIAS		QUANTIDADE
1.	Processos de ensino-aprendizagem em ciclos (escola e sala de aula)	28
2.	Avaliação da aprendizagem dos alunos	22
3.	Ciclos e questões curriculares	18
4.	Implementação de políticas de ciclos	16
5.	Organização do trabalho pedagógico da escola em ciclos	12
6.	Opinião de professores, alunos e pais	11
7.	Ciclos e formação continuada de professores	06
8.	Concepção e formulação de políticas de ciclos	05
9.	Ciclos: impactos sobre o trabalho docente	04
10.	A política de ciclos e seus fundamentos (psicológicos, filosóficos, históricos, sociológicos)	04
11.	Ciclos e gestão	03
12.	Impacto no processo de aprendizagem e análise do desempenho de alunos	03
13.	Ciclos e educação inclusiva	03
14.	Ciclos e seriação	03
15.	Ciclos e relação escola-família	02
16.	Política de ciclos – análise comparada	01
	TOTAL	141

Fonte: Mainardes (2009)

A análise dos temas evidenciados nessas produções acadêmicas revela uma predominância da reflexão sobre a aprendizagem – se somamos as teses/dissertações sobre os processos de ensino-aprendizagem em ciclos (escola e sala de aula) e a avaliação da aprendizagem dos alunos, obtivemos 50 (cinquenta) produções em um total de 147, o que demonstra a pertinência do tema. De fato, esta é uma questão crucial no processo de implantação/avaliação da política de ciclos.

Algumas pesquisas investigadas são elencadas a seguir sobre os Ciclos de Formação e contribuem para a pesquisa do presente objeto uma vez que apresentam como foco a opinião de professores que atuam nos Ciclos de Formação Humana e as práticas pedagógicas

<sup>47</sup> Mainardes esclarece que algumas teses e dissertações foram incluídas em mais de uma categoria.

desenvolvidas nestes ciclos. Segue uma lista de seis dissertações e três teses com as respectivas categorias que contribuíram para ampliar a compreensão da temática sobre Ciclos de Formação Humana no contexto brasileiro.

O trabalho de Barbosa (2006) versa sobre práticas escolares: aprendizagem e normalização dos corpos, situando-se no campo dos Estudos Culturais em Educação e utilizando referencial teórico foucaultiano. Analisou as práticas escolares dos anos iniciais do ensino fundamental com o objetivo de desnaturalizar o cotidiano de tais práticas. O estudo foi realizado em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, organizada a partir da proposta curricular por Ciclos de Formação e procurou problematizar o funcionamento de algumas práticas e seus efeitos no que diz respeito à normalização dos corpos posicionados como não aprendentes e também analisou como essas práticas também agiam sobre os demais sujeitos (professores/as e familiares) que delas participam.

Ao colocar em evidência a operacionalização de tais práticas em seu cotidiano, a autora investe na reflexão da lógica normativa e normalizadora que as constitui enquanto instâncias produtivas e produzidas, possibilitando a discussão das relações de poder existentes em seu interior e que se caracterizam por seus movimentos de resistências dos diferentes sujeitos e pela produção de múltiplos saberes que conformam o espaço escolar em um complexo normalizador e conformador de corpos escolares.

O estudo realizado por Bossle (2003) se constitui uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo etnográfica, e tematizou sobre "O planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos do ensino fundamental da rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS". Tratou-se de uma pesquisa realizada em quatro unidades escolares da Rede de Ensino, onde buscou compreender os significados atribuídos pelos docentes sobre o planejamento de ensino e sua prática educativa cotidiana, tendo como referencial a Proposta Político-Pedagógica implantada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

O trabalho foi realizado com os professores em seu cotidiano nas escolas. Os aspectos destacados pela análise permitiram compreender a singularidade da concepção de planejamento de ensino frente às demandas do cotidiano nas escolas dessa rede de Ensino. Assim, ao atribuírem significados ao planejamento de ensino, os docentes enfatizaram as limitações e as possibilidades de construção das suas práticas educativas no cotidiano de quatro escolas.

Na pesquisa realizada por Chagas (2013), a autora investigou "O trabalho pedagógico com alunos que apresentavam defasagem entre a idade e a escolaridade em uma escola estadual do município de Cáceres de Mato Grosso", por meio de um estudo de caso. Esse

estudo analisou algumas escolas do Sistema Municipal de Educação, que deixaram de atender a demanda os alunos da 3ª fase do I ciclo do ensino fundamental, levando muitos alunos a se matricularem nas escolas estaduais. Nesse sentido, esta pesquisa investigou como os professores e professoras de uma escola organizada por ciclos de formação humana organizavam o trabalho pedagógico no contexto de enturmação, considerando a necessidade da inclusão dos educandos.

Esse problema suscitou outros questionamentos, tais como: de que forma os alunos inseridos no processo de enturmação significam a relação entre o conhecimento já construído ao longo de sua trajetória escolar e de vida e o conhecimento veiculado no contexto escolar. Assim, a pesquisa objetivou compreender como se dá o trabalho pedagógico em uma escola organizada por ciclo de formação humana, no contexto de enturmação de alunos em defasagem idade-ciclo.

Os dados da pesquisa apontaram que a escola encontra dificuldades em efetivar os ciclos de formação humana, em decorrência da falta de interesse dos alunos e dos familiares, e da dificuldade dos alunos em acompanharem a fase em que estão matriculados. Além das dificuldades dos professores em atuar nessa nova forma de organização do ensino, a pesquisa constatou que há resistência em relação aos ciclos e à enturmação, bem como a falta de motivação dos alunos em razão de fatores sociais e econômicos que se refletem na escola.

A pesquisa de Correia (2004), intitulada "Ciclos de formação e organização do trabalho pedagógico na Educação Física", discutiu a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física frente à reestruturação do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Goiânia em ciclos de formação do desenvolvimento humano. Os estudos referentes aos ciclos de formação foram realizados mediante a leitura de documentos editados pela própria Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia, de artigos e livros que discutem a proposta e outros que discutem a prática pedagógica no âmbito da Educação Física.

A autora realizou uma pesquisa de campo, do tipo qualitativa, dividida em dois momentos: no primeiro, foram entrevistados professores de Educação Física do ciclo II e, no segundo, foram feitas observações, em sala de aula, de um professor. Buscou, assim, caracterizar os professores de Educação Física e apreender como eles situam sua disciplina no âmbito da escola organizada em ciclos de formação e, ainda, como se verifica sua prática pedagógica. Foram observadas diferenças na organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física. Os dados revelaram que não houve uma significativa alteração na prática do professor, ocorrendo uma tendência ao distanciamento da prática pedagógica

docente em relação aos princípios da proposta de ciclos de formação.

A pesquisa de Oliveira (2003), por sua vez, denominada "Ciclos de formação, prática pedagógica e saberes docentes: certezas e incertezas no cotidiano de uma Escola Plural", analisou os processos de organização do ensino por ciclos de formação implementados na escola, pelos professores. Investigou-se como as implicações dos ciclos de formação humana diante das alterações profundas na estrutura da escola, diante de sua implantação e procurou-se compreender como essas mudanças se concretizaram na prática pedagógica escolar e de que maneira elas estão sendo interpretadas pelos professores.

Concebeu-se que a participação dos docentes nessa nova organização de ensino exige destes um envolvimento maior na tomada de decisões a respeito dos assuntos administrativos e pedagógicos da escola, alterando, dessa forma, a relação dos professores com os saberes docentes, com os seus pares e com a sua prática pedagógica.

A observação realizada nos espaços de encontros coletivos dos professores na gestão dos ciclos constituiu-se no procedimento central de coleta de dados. Procurou-se investigar os saberes docentes desenvolvidos e/ou acionados nessa participação. Esses dados permitiram desvelar os acordos, os consensos, as dificuldades, os conflitos e as possibilidades presentes nas ações dos docentes. Destacou-se nas análises que a dimensão participativa dos professores na gestão dos ciclos de formação na escola os impulsionou a desenvolver novos "modos de fazer e de ser" no exercício de sua profissão.

A investigação de Pereira (2009), sobre "A Educação Física no contexto da escola ciclada", objetivou entender como se constitui a Educação Física, na escola organizada por ciclos de formação, no município de Caxias do Sul. A pesquisa centrou-se em verificar como os professores de Educação Física organizavam seu trabalho docente e dinamizavam suas ações cotidianas, tendo como espaço de atuação as escolas organizadas por ciclos de formação.

O detalhamento desta investigação, de natureza qualitativa e com característica de um estudo etnográfico no âmbito da educação, foi feito junto aos professores de Educação Física, equipes diretivas e coordenação pedagógica verificando como acontece a organização das ações dos professores de Educação Física neste local ora apresentado para o desempenho de suas atividades profissionais. Também analisei qual é a realidade educacional, nesse contexto e qual é a aplicabilidade do componente curricular de Educação Física como elemento contributivo para a aprendizagem do aluno nesse processo. Para a coleta de informações, utilizei entrevistas semiestruturadas e também anotações em diário de campo organizado através da observação participante, complementadas pela análise documental.

A dissertação de Leão (2008), sobre "a concepção do professor no ciclo de formação: um estudo baseado na proposta de Goiânia", objetivou realizar um aprofundamento teórico e uma análise reflexiva, com base em estudo bibliográfico, acerca da concepção de professores que atuavam nos ciclos de formação humana, consubstanciada na Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, aprovada na Gestão 2001-2004.

A análise do documento oficial, da produção teórica de alguns autores referenciais e de outras propostas de organização em ciclos no país teve como objetivo ampliar a reflexão sobre o tema. O estudo parte da discussão acerca da ampliação do acesso à escola, no contexto da educação brasileira nas décadas de 1980 e 1990, período de implantação e expansão da proposta de ciclos, e destaca também o momento histórico de abertura política e econômica do Brasil, o avanço das políticas neoliberais e a centralidade da educação nos discursos das políticas educacionais tanto no âmbito nacional quanto internacional. Na tentativa de apreender a concepção de educação e de professor na organização e implementação desta proposta, o caminho delineado foi o estudo da expansão dos ciclos no país como uma nova forma de organização dos sistemas escolares de educação.

Quanto às teses consultadas na categoria sobre opinião de professores, alunos e pais, Fetzner (2007) realizou pesquisa intitulada "Fala docentes sobre a não aprendizagem escolar nos ciclos", que apresentou um estudo sobre a Proposta Político-pedagógica dos ciclos, visando compreender as falas de professoras e professores que associam a esta forma de organização escolar a não aprendizagem de seus alunos.

Para a efetivação desta investigação foram pesquisadas as formas de implementação dos ciclos em três municípios brasileiros, onde as propostas apresentavam diferenças de conceituação e estrutura. A metodologia da pesquisa utilizou estudos documentais e pesquisa de campo em uma escola de cada município estudado. Segundo a autora os dados apontaram para um entendimento das falas das professoras e dos professores críticos aos ciclos em duas perspectivas: na perspectiva política, por meio da qual os ciclos são criticados com o argumento de que representam uma forma de desqualificação da escola para os alunos das classes populares e, na perspectiva pedagógica, as críticas se centraram na impossibilidade de ensinar a todos os alunos de uma turma escolar, na inviabilidade de trabalhar com alunos que apresentavam diferentes saberes em uma mesma sala de aula e na necessidade da reprovação como instrumento de coerção.

Na tese de Oyarzabal (2006), nominada "Os sentidos discursivos enunciados por professores, pais e alunos sobre a escola por ciclos: um estudo de caso em Porto Alegre/RS",

o autor realizou um estudo de caso de natureza qualitativa e dialética, sob o referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso de linha francesa sistematizada por Michel Pêcheux. Objetivou conhecer os sentidos discursivos enunciados na atualidade pelos professores atuantes, pais e alunos do ensino fundamental de escolas públicas municipais da cidade de Porto Alegre/RS sobre a escola por ciclos. Realizou-se entrevistas semiestruturadas com seis professoras atuantes em turmas de I e II Ciclos, a aplicação de questionário aberto junto a dezoito alunos de turmas de II e III Ciclos e a quatro responsáveis por alunos matriculados em uma escola municipal localizada na região leste de Porto Alegre/RS.

Após a formação desse corpus empírico, foram analisadas diversas sequências discursivas que mostraram pelo jogo entre a materialidade (intradiscurso) e a memória discursivas (interdiscurso) o processo de filiação (ou não) das professoras, dos pais e dos alunos à escola por ciclos pelos efeitos de sentidos constitutivos do seu dizer. Os dados apontaram para contradições entre os sentidos discursivos de professores, pais e alunos enunciados sobre a escola por ciclos nas instituições públicas municipais de Porto Alegre na atualidade. Concluiu-se, entre outros aspectos, que os ciclos correspondem à denúncia da lógica excludente pela qual historicamente a escola tem sido responsável.

A tese de Mairesse (2003), denominada "Uma leitura psicanalítica da prática docente em turmas de progressão", informa que a pesquisa é resultado de uma pesquisa qualitativa, que buscou realizar uma leitura psicanalítica da prática docente em turmas de progressão de uma escola estruturada por ciclos de formação. Realizou-se um estudo piloto, no ano de 2000, que consistiu na observação diária da rotina da sala de aula em duas destas turmas (dois meses e meio em cada), buscando conhecer a sua realidade educacional. Constatou-se que o educador "sofria" quando acreditava que seu aluno não aprendia. Conflitos entre alunos, entre professor e aluno, bem como brigas diárias na sala de aula, também foram observados. Concomitantemente, um "adoecer" dos professores acarretava licenças médicas que duravam dias, ou até semanas. Os alunos, por sua vez, pareciam também sofrer com a ausência do seu professor.

A pesquisadora retornou à escola, no ano de 2002, com uma proposta de um trabalho de intervenção junto aos educadores. Tal fato não se concretizou, em consequência de entraves que se fizeram presentes, o que será analisado no decorrer do trabalho. Assim, a partir do material obtido nos anos de 2000 e 2002, através de observações da rotina escolar e do seu registro em um diário de campo, bem como de entrevistas com os profissionais da escola que trabalhavam direta ou indiretamente com esses alunos, realizou-se uma leitura psicanalítica, auxiliada pela Análise de Discurso. Fala-se, principalmente, sobre o mal-estar

docente, da (in)disciplina escolar e do (re)estabelecimento do laço social do aluno “excluído”.

Desse modo, as pesquisas enfocadas demonstraram que os Ciclos de Formação se configuraram de formas diferenciadas, a partir dos diversos contextos, sujeitos e singularidades de cada local. É ainda notória a necessidade de pesquisas que tragam como foco a organização ciclada no contexto brasileiro.

É importante frisar ainda que a década de 1990 se constituiu um marco na questão dos saberes, da formação, e, portanto, da profissionalização docente. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 visa melhorar a educação básica brasileira, determinando o como deve se configurar o processo de ensino e de aprendizagem de todos os atores da educação nacional. Para tanto, a formação dos profissionais da educação básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB n. 9394/96, Art. 62, apresenta a seguinte configuração (BRASIL 1996, p. 18):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

As críticas que se delinearam a partir de sua vigência, enquanto Lei maior das políticas educacionais focaram no que foi considerado uma valorização da prática em detrimento da teoria, pelo aproveitamento de experiências anteriores. Outro alvo de crítica se deu com relação à capacitação em serviço, o que restringia que a formação de profissionais da educação fosse efetivada através de treinamentos emergenciais, delimitando uma base comum nacional para os cursos de formação de professores.

As Diretrizes Curriculares de Formação Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica foram aprovadas com o propósito de melhor articular os processos de formação docente na educação básica<sup>48</sup>. As críticas com relação tais diretrizes se realizaram em face das possíveis entre suas possíveis ligações às exigências dos organismos internacionais, que servem ao processo de globalização. Após as breves considerações acerca do panorama educacional na década de 1990, resalto que os profissionais desta pesquisa tiveram o seu processo de formação docente justamente nesse período. Portanto, foram

---

<sup>48</sup> Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002, p. 1).

diretamente afetados pelas mudanças ocorridas neste período, o que foi evidenciado no perfil biográfico dos professores e professoras deste estudo, constante no primeiro capítulo desta dissertação.

### **3.2 Os Ciclos de Formação Humana na Rede Municipal em Itabuna**

*Eu nasci assim, eu cresci assim, vou ser sempre assim...* Este é um dito popular atribuído à obra “Gabriela”, a personagem da ficção do escritor Jorge Amado, posteriormente, transformado em novela. Jorge tem as suas obras conhecidas no Brasil e difundidas em vários países do mundo. O dito transformado em popular na região cacaueteira é atribuído à personagem Gabriela para evidenciar a firmeza de seu caráter, que apesar de casar-se com um homem da sociedade, não abre mão de seus gostos, de suas crenças, de seu jeito de ser. Ao menos parecem ser essas as características psicossociológicas dessa personagem. Contudo, essa expressão poderia ser transposta para o contexto de muitas pessoas, naturais ou imigrantes, que viviam nas cidades sul-baianas e que serviram, inclusive de inspiração para Jorge, nascido no bairro Ferradas, na cidade de Itabuna, embora a vizinha cidade de Ilhéus tenha recebido o pleno destaque em suas obras.

O declínio da monocultura e o não reconhecimento da crise da lavoura cacaueteira por parte de seus produtores quase levaram a região sul da Bahia à falência. Nesse contexto, encontrava-se Itabuna, cidade polo e umas das principais produtoras de cacau. Durante décadas o cacau recebeu a alcunha de “o fruto de ouro” da região, contudo, com a crise da lavoura a região perdeu o prestígio, reforçado pela fama e riqueza de seus coronéis e passou a amargar uma economia em falência. A expressão apropriada à Gabriela e que também virou música na voz de Gal Costa aqui se aplica, em função da resistência em investir em outras lavouras e, ou atividades econômicas. Daí porque percebo aquela geração tal como Gabriela: nascera, vivera e quisera morrer assim: proprietária de terras, do cacau, do dinheiro, do prestígio... Ironias a parte, sem dúvida, dava para morrer assim.

Mais de três décadas após a crise do fruto de ouro, a cidade investiu em alternativas para o desenvolvimento do comércio, da indústria e da prestação de serviços se constituem, a atualidade, como as principais atividades econômicas. Em 2012, população de Itabuna era de cerca de 205.885 habitantes.

Nessa realidade cercada por contradições, a educação escolar enquanto uma das possibilitadoras da socialização do homem e do conhecimento passou por transformações na realidade de Itabuna, distintamente do que percebemos na síndrome da Gabriela. Ao adentrar em uma seara onde se apresentam inúmeras divergências, sempre que a temática tem como cerne a escolaridade em ciclos, a polêmica se faz presente. Contudo, apesar de o percentual de escolas brasileiras organizada por regime seriado, ser muito elevado em relação a outros modos de organização do ensino na educação básica, as experiências de escolaridade tem sido uma opção buscada por várias cidades brasileiras, e nesse contexto, a terra de Jorge Amado, Itabuna.

A Rede Municipal de Ensino Itabuna implantou os Ciclos de Formação Humana no ano de 2002, ano de meu ingresso como professora regente para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental na disciplina de Filosofia. Passei a trabalhar na proposta desses Ciclos um ano após a sua implantação, pois a sua expansão para os três últimos anos do Ensino fundamental só ocorreu em 2003. A Rede Municipal de Ensino, no ano de 2012, estava composta por 104 escolas, sendo 69 da zona urbana e 35 do campo, tem um quadro de 1.700 professores e atende a uma demanda de 23.000 alunos, segundo dados disponibilizados pelo Setor de Informações Gerenciais da Secretaria da Educação Municipal em 2011.

O município de Itabuna inicia em 1986 a sua trajetória com os Ciclos, seguindo a tendência das cidades brasileiras nessa década, com a implantação dos Ciclos Básicos de Alfabetização – CBA, proposta inspirada na organização dos Ciclos de Belo Horizonte. O CBA baseou-se no construtivismo de Piaget e de Emília Ferreiro.

Na década de 1990, as políticas educacionais no município estavam imersas em um contexto marcado pela crise da lavoura cacaueteira, infectada pela “vassoura-de-bruxa”, o que provocou a instabilidade da economia, pois o cacau, reconhecido como o fruto de ouro da região, exportado por mais de um século, entrava em declínio. É importante ressaltar o percurso da política eleitoral a partir da década de 1990, em função de este gerir as políticas educacionais que emergem no período. Em 1991, foi eleito o candidato do Partido dos Trabalhadores – PT, que cumpriu o mandato até 1995. No pleito eleitoral seguinte, venceu as eleições um candidato do Partido da Frente Liberal – PFL.

Entre 2000 e 2004, o PT reassume o comando da gestão municipal, e a partir de 2005 o PFL retoma o poder executivo. A ênfase nas gestões municipais deve-se ao fato de que para a educação municipal as mudanças nas políticas eleitorais, incidiam na interrupção dos projetos educativos implantados, situação que só foi modificada na gestão entre 2005 e 2008,

quando uma gestão do Partido da Frente Liberal deu continuidade às políticas educacionais implantadas pelo PT a partir de 2001.

O Partido dos Trabalhadores, em 2002, ao assumir o executivo, realiza mudanças na estrutura da educação municipal, implantando a Proposta da Escola Grapiúna<sup>49</sup>, abrangendo desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. A alteração mais radical se deu no Ensino Fundamental, até então organizado em séries. Os Ciclos de Formação Humana foram implantado em 2002 do 1º ao 6º ano e, apenas em 2003, do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os Ciclos em Itabuna foram elaborados, tendo como base a concepção de Ciclos da escola Plural e da escola Cidadã, foram implantados em Porto Alegre e Belo Horizonte, respectivamente, desde a década de 1990 e são ainda vigentes.

A Proposta de Ciclos de Formação Humana foi legitimada pelo Conselho Municipal de Educação – CME, no ano de 2003, por meio da Resolução 020/2003, um ano após a sua implantação. Os Ciclos de Formação Humana têm como documentos orientadores o Regimento Referência e a Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna<sup>50</sup> e Ciclos de Formação do Ensino Fundamental. Os Ciclos se estruturam em acordo com as fases do desenvolvimento humano, são eles: Ciclos da Infância (6 a 9 anos), Ciclos da Pré-Adolescência (9 a 12 anos) e Ciclos da Adolescência (12 a 15 anos).

A Escola Grapiúna, denominada “lugar de todos nós”, tem em sua concepção a crença de que “todas as pessoas são sujeitos de direitos e que, na garantia destes direitos, é possível a construção de um mundo melhor, de uma sociedade mais democrática, mais justa e mais solidária”, conforme o Regimento (2004, p. 5). Tal proposta, em Itabuna, antecipou a ampliação de mais um ano de escolaridade para os alunos do Ensino Fundamental quatro anos antes da implantação da Lei 11.274, que instituiu o ensino fundamental de 9 anos, sancionada em 2006. Ainda conforme a Proposta, a implantação dos Ciclos se justificava pela necessidade de conceber outro modelo de escola, a qual considerasse os educandos com suas dificuldades e necessidades de aprendizagens, respeitando os seus diferentes ritmos.

A organização do tempo escolar nos ciclos ocorre tendo como parâmetro as fases do desenvolvimento humano, como já fora explicitado anteriormente no presente trabalho. As orientações transmitidas aos professores e professoras que atuam nos três Ciclos se referendam na teoria de Psicogenética e são explicitadas a seguir:

---

<sup>49</sup> Grapiúna é o nome atribuído a todos os nascidos em Itabuna. Com a expansão da cacauicultura na região e o crescimento da cidade após meados do século XX, passou a designar não só os itabunenses, mas a todos os que chegavam à região e enriqueciam plantando o cacau.

<sup>50</sup> Os elementos constitutivos da Proposta Político-Pedagógica serão trabalhados em diversas passagens no transcorrer do texto.

No Ciclo da Infância – CIN (6 a 9 anos), a criança transita do estágio pré-operatório para o estágio das operações concretas e a sua característica dominante é superação do nível indutivo do pensamento. As orientações para o trabalho dos docentes no CIN é o de que devem dar maior atenção aos recursos de pensamento e habilidades exploratórias e valorizar as diferentes expressões como a escrita, oral, corporal e os conceitos matemáticos.

No que se refere ao Ciclo da Pré-Adolescência – CPA (9 a 12 anos), por sua vez, este é um período caracterizado pela fase das operações concretas, que é uma fase marcada por ricas aquisições intelectuais. Os professores que atuam no CPA devem favorecer um conjunto de novos conhecimentos, tais como as noções de cultura, o estudo geopolítico-histórico, ampliando as noções próximas do meio para compreender ordens mais gerais.

Quanto ao Ciclo da Adolescência – CAD (12 a 15 anos), o adolescente é um indivíduo que constrói sistemas e teorias e efetua abstrações, formula hipóteses e testam sistematicamente. A maturação do instinto sexual é marcada por desequilíbrios constantes. É um período em que investiga sua própria identidade e necessita da identificação e aceitação dos grupos em que participa.

Compreendendo as implicações dessa nova organização, novos espaços são organizados nos Ciclos que não se limitam a sala de aula. Em Itabuna, até ao ano de 2005, alguns projetos da Secretaria da Educação funcionavam nas Unidades Escolares, subsidiando o trabalho nos ciclos. Dentre os projetos existentes se destacam o Plano de Acompanhamento Didático – PAD – uma espécie de sala com um professor específico para identificar e intensificar o trabalho com os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. As aulas de “reforço” ocorrem no turno oposto ao turno regular do aluno.

Outro espaço diferenciado é a Classe de Integração e Recursos – CIR, elaborado para atender aos alunos com dificuldades de aprendizagens e com distorção entre a idade e a escolaridade, com uma carga-horária superior aos alunos que frequentavam as turmas nos Ciclos. Em 2006, essas classes foram extintas, pois a Secretaria da Educação compreendeu que a quantidade de alunos para lá encaminhados a cada ano aumentava, quando deveria ocorrer o contrário.

A partir do ano de 2007, a Rede passou a contar com o trabalho do Laboratório de Aprendizagens L.A, um projeto composto por 42 (quarenta e dois) profissionais que atendiam de forma itinerante os alunos da Rede, selecionados por suas dificuldades de aprendizagem, composto por duas ações – o Acompanhamento Didático Pedagógico e o Acompanhamento Psicopedagógico. Todas essas se constituem ações interventivas nos Ciclos, que só podem funcionar adequadamente se contar com elas.

A Educação pode ser definida como um processo contínuo de formação dos sujeitos, que é transmitido, reproduzido ou reinventado pelas gerações, enquanto a cultura como toda e qualquer produção material ou simbólica dos homens que constitui e melhor define a sua humanidade. Embora, possam ser consideradas definições generalistas estas não destoam da compreensão da educação e especificamente a educação escolar a partir de uma perspectiva humanista. A cultura, por sua vez, é caracterizada nos Ciclos da Escola Grapiúna, pois, se entende que ela é um importante elemento de mobilização neste tipo de organização de ensino.

O papel da escola, como instituição social, é viabilizar a socialização de informações e de instrumentos culturais levando em conta as especificidades do desenvolvimento biológico e cultural dos indivíduos em suas diversas fases do desenvolvimento humano. Logo, as práticas pedagógicas se configuram como meio e não fim em si mesmas, não podendo assumir uma posição secundária do ponto de vista do que os ciclos propõem: a valorização dos educandos, como sujeito aprendizes, em constante processo de desenvolvimento. Se em outros modos de organização de ensino trabalhar as diversas vertentes da cultura, de modo flexível e dinâmico é necessário, para os Ciclos é condição imprescindível.

A cultura como campo de sentidos e significações é, por vezes, negligenciada e deixa de ser entendida como um conjunto de práticas negociadas e partilhadas por sujeitos históricos e sociais. Considero que é aí que o simbólico atua e se manifesta mais intensamente, o simbólico se organiza como uma dimensão constitutiva de todas as práticas sociais e, por conseguinte, de toda a vida social, apropriada e ressignificada dinamicamente pelos seus agentes.

Os agentes (professores, professoras, alunos e alunas) se comunicam uns com os outros e interagem impulsionadas pelas perguntas e respostas surgidas nos vários contextos os quais participam, tais como a família, a igreja, as associações, os clubes, e outros locais que geralmente nos interessam. Instigados por outras pessoas, pelos vínculos de amizade, de trabalho ou mesmo de formalidade, estabelecem relações, dotadas de um sentido.

### **3.2.1 Trabalho docente nos Ciclos de Formação Humana – inserção na Escola em Ciclos**

No ano de 2002, quando os Ciclos de Formação foram implantados na rede municipal de Itabuna eu trabalhava como professora regente em uma escola dos anos finais ensino

fundamental em um bairro periférico de Itabuna. Era um contexto difícil, no bairro em questão, a criminalidade é um dos problemas mais sérios, que se refletia na escola como o que acostumamos chamar de indisciplina dos/as alunos/as. A minha experiência até aquele ano se restringia ao trabalho em escolas seriadas da rede pública e privada de ensino.

Cheguei a lecionar um ano na seriação na rede municipal, que apesar de ter sido implantada em 2002, foi ampliada para os três últimos anos do Ensino Fundamental um ano depois. Então, ouvia os ecos da proposta de ciclos já implantada nos anos iniciais e confesso que não eram as melhores informações as que chegavam a nossas atividades extraclases – ACs, como chamamos os Coletivos Escolares, falas como: não tem mais conteúdo [...], a avaliação acabou, o aluno passa de qualquer jeito [...], dá mais trabalho [...] eram bem frequentes.

Assim, para Fernandes (2009, pp.117-118),

[...] o ciclo, mais do que uma unidade do tempo escolar, constitui-se em uma medida intermediária para confrontar a escola dentro de uma nova lógica, cujas concepções de escolarização, de tempo e espaços escolares, de conhecimento escolar, de currículo escolar, de avaliação escolar, de trabalho docente, de relação professor aluno, de relação entre escola e mundo social são distintas e entram em conflito com a lógica seriada [...].

Nessa afirmação, Fernandes (2009) reitera a importância que assume o tempo na escola e que precisa ser redimensionado em favor das aprendizagens dos educandos, isto é, é o tempo quem deve atender as demandas das crianças e jovens, o que ocorre tradicionalmente de modo oposto no regime seriado.

Numa visão mais ampla, para Tardif e Lessard (2012), as transformações atuais que caracterizam o mundo do trabalho, consistem num momento profícuo para reflexão dos modelos teóricos do trabalho que sempre serviram de referências para análise da docência. Nesse sentido, “a presença de um objeto humano modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 28).

Pode se inferir que em tempos anteriores a concepção marxista a relação do trabalhador com o objeto de trabalho incidia numa relação de transformação do objeto pelo sujeito humano ou um processo de reificação do homem e humanização do objeto (mercadoria). Com o passar do tempo, o agir, ou melhor, a práxis transpõe a categoria de ação que modifica os objetos e interfere no mundo e eleva-se à categoria central por meio da qual as pessoas realizam a sua verdadeira humanidade. No contexto educacional, essa última categoria se expressa com maior força, uma vez que “ensinar é trabalhar com seres humanos,

sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 28). Portanto, os modelos de trabalho material e tecnológico não justificam e explicam o processo de trabalho em realidades cuja ênfase são as interações humanas, como é o caso do trabalho docente.

Assim defino o meu primeiro contato com os ciclos como um tempo arisco, de muitas inquietações e desconfianças. Em princípio, me esquivei de trabalhar com uma organização, a qual não conhecia, ou mesmo compreendia, as falas negativas sobre eles colaboraram para tal. Ao longo daquele ano, entretanto, orientada pela equipe gestora da escola na qual lecionava, ainda que de modo incipiente, iniciei o trabalho com a proposta dos Ciclos e de fato não foram poucas as dúvidas que me seguiram na condução e na apropriação das concepções teóricas e práticas que subsidiavam os Ciclos de Formação. Uma vez que as mudanças eram propostas na compreensão dos sujeitos, do currículo, das práticas cotidianas na escola, da cultura, enfim do trabalho docente.

A partir da descrição do contexto da realidade de Itabuna os professores e professoras, seguem as narrativas docentes acerca do trabalho docente nos Ciclos de Formação Humana, segundo eixo trabalhado nesta dissertação.

O professor Roberto ao rememorar como se deu a sua aproximação com os ciclos narra:

*Já estava na sala de aula no colégio Semear, quando houve mudança pra o ciclo foi um choque muito grande porque havia uma crença de que a educação melhoraria, né! Todo mundo entrou numa fantasia, numa ilusão de que haveria uma melhora, porque não haveria mais uma avaliação como antes, havia uma necessidade de se entender o aluno, de se promover o aluno, de entender que o aluno quando ele estivesse com dificuldade em determinada matéria, que o professor deveria voltar, quebrando com aquela proposta de dar continuidade ao currículo, que, eu, inclusive achei muito interessante essa proposta – se você dá um determinado conteúdo e não há um avanço, claro, tem que retroceder pra que esse conteúdo seja dado e garantido. Mas, por outro lado, o critério de avaliação é uma coisa nova. Ah! porque deu certo em Minas Gerais, porque deu certo em determinado local, em outras cidades, ok! Isso vai depender de um contexto, de uma formação continuada, de uma adaptação. Nós tivemos formação continuada, nós tivemos adaptação, mas ainda era novo, porque o que pareceu, a princípio, que as escolas que receberam a proposta dos Ciclos de Formação eram escolas completamente equipadas, com a estrutura diferenciada da realidade que nós temos na nossa cidade de Itabuna. Então, parecia que você estava colocando “pérolas aos porcos”. A proposta é uma proposta interessante, mas não havia uma... uma preparação tanto do espaço físico, porque o aluno ia para escola, estudava na escola, ah! ficava o dia inteiro na escola, deveria ter um banheiro apropriado, deveria ter pessoal de apoio, então, foi uma coisa meio que fora da órbita, fora de contexto (Professor Roberto, Entrevista Narrativas, 2013).*

A narrativa de Roberto, no que concerne a sua entrada nos Ciclos, expressa o seu sentimento de perplexidade diante da nova forma de organização escolar, correlacionado a certa esperança quanto às novas possibilidades de se manejar a relação com os alunos/as, os

conteúdos e a avaliação, que a princípio lhe parecia mais humanizadora. Revela que o sucesso do ciclo depende do contexto no qual é inserido, embora em outras localidades do país ele tenha se efetivado com sucesso, apesar de ter participado da formação continuada e de um processo de adaptação à organização em ciclos, a infraestrutura das escolas permaneceu inalterada, havia ausência de espaços e de pessoas de apoio na escola apropriados para receber os alunos que ficariam mais tempo na escola, que expressa por meio de expressões como: “[...] então parecia que você estava colocando pérolas aos porcos” e “[...] então, foi uma coisa meio que fora da órbita, fora de contexto”. Embora aparente concordar com a forma de tratamento dos conteúdos no que se refere a considerar o “avanço”, ou que ele aprendeu para se retroceder na aplicação desses conteúdos, quando necessário, demonstra-se preocupado com o novo critério de avaliação.

Uma compreensão possível nesta narrativa é a de que um dos aspectos apreciados pelo professor Roberto é o do respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno, uma vez que admite que a dificuldade aluno precisa ser considerada, que pode ser entendido como retornar e trabalhar os conteúdos de acordo com o nível de compreensão do aluno, mesmo que os conteúdos tenham sido trabalhados anteriormente. Esta perspectiva vai ao encontro da concepção teórica dos Ciclos de Formação Humana, segundo o que explicita Mainardes (2009, p.15) “a escola precisa atender as diferenças individuais no processo de aprendizagem”, um dos fundamentos psicológicos da escola em ciclos. Assim, Arroyo (2011), ao tratar da temporalidade humana explicita que a função da escola e de toda instituição educativa é atender e dar conta do desenvolvimento pleno do estudante.

Em outra vertente, o professor entende que realizar essa ação é “quebrar” com a continuidade do currículo, que aparentemente, não admitiria rupturas, embora considere interessante contemplar a necessidade do educando. Contudo, Fernandes (2009, p. 19) afirma que “um ciclo pressupõe a ruptura com a ideia de uma programação ou planejamento de atividades curriculares anuais, sob a qual todos os estudantes deveriam dar conta ao final de um único ano e de forma mais ou menos homogênea”.

Ao tratar de sua entrada nos ciclos o professor Gustavo anuncia o seu descontentamento pela ausência de um processo de discussão e construção da proposta que implantou a nova organização na rede municipal.

*Bem, essa é uma proposta que, inicialmente, foi apresentada aos professores e formatada em alguns momentos tanto de formação ou em assembleias de classe para votar algumas diretrizes gerais, mas, formatar esse projeto, discutir esse projeto no processo de construção não me lembro, não vi, não participei*

*diretamente, não recebi nenhum convite de participar da construção coletiva, antes mesmo dela ser implantada. Então, foi uma proposta que implantada em determinado momento, em que há uma mudança de governo, então, com a chegada do novo instala-se os ciclos, então, não é uma proposta que resultou de uma discussão com a classe dos professores, ou até mesmo coordenadores, então, foi uma proposta de secretaria para a área de educação, não houve uma discussão mais ampla, aberta sobre a proposta dos ciclos, se era realmente o melhor pra rede municipal de Itabuna, ou não, ela simplesmente surgiu como a proposta do governo e simplesmente foi implantada (Professor Gustavo, Entrevista Narrativa, 2013).*

De forma enfática, o professor Gustavo questiona se a proposta do ciclo era a melhor para a rede municipal ao inferir “[...] ela simplesmente surgiu como a proposta do governo e, simplesmente, foi implantada”. Sente-se, de certo modo, invadido pelas direções da nova proposta que é atrelada a um novo governo que se instala no município de Itabuna. A situação narrada pelo professor remete às considerações de Krug (2001), quanto à percepção do professor como sujeito que apenas recebe as determinações impostas pelos sistemas educacionais. E afirma que uma das formas mais prováveis de encontrar resistências aos ciclos é implantá-lo sem o diálogo, que observa ser imprescindível, com a comunidade escolar, incluindo professores, alunos e suas famílias.

A inserção nos Ciclos narrada no excerto da professora Gláucia se aproxima da narrativa do professor Gustavo, no que se refere à proposta não ser discutida ou votada, mas, simplesmente, ter sido implantada. Demonstra-se insatisfeita com o que denomina “imposição” no modo como a proposta foi introduzida e de como os professores tiveram que trabalhar com o ciclo, mesmo sem se sentir satisfeito. Considera que os demais professores e professoras pensam e sentem-se como ela ao afirmar: Então, eu achei que foi uma coisa imposta e a gente teve que aprender a trabalhar com isso e, sinceramente, com muita insatisfação, todo mundo. E fala de sua experiência no passado e no presente como negativa, ressaltando que as condições para o sucesso do ciclo não foram criadas e relaciona esse fracasso ao fato de um aluno chegar ao ciclo da adolescência sem saber ler, o que considera “[...] uma falha muito grande”.

Pode-se pensar também nas consequências de os professores serem considerados apenas como meros receptores dos projetos educacionais. Como situa Fernandes (2009), é preciso que os professores tornem-se agentes que refletem e produzem as suas experiências, o contrário disso pode fazer com que muitos projetos, por vezes, bons projetos fracassem. O protagonismo dos sujeitos é considerado como uma importante condição para estabelecer o sentido de pertencimento em um dado contexto, neste caso, o educacional.

*Então, eu comecei a trabalhar na rede municipal de outra cidade e... com tempo eu também fui prestando concursos em outros lugares e aí chegou um ano em que eu passei aqui na cidade que resido e vim trabalhar na Rede Municipal de Ensino daqui. A princípio, era seriação, e aí “um belo ano” chega esta proposta diferente aí do Ciclo de Formação Humana... Não me lembro direito o ano, demorou um pouquinho desde que eu comecei. E assim, veio essa proposta não pra ser votada por nós, mas pra ser implantada e aí gente não acreditou nessa maneira de trabalhar com a educação, aqui na nossa realidade. Então, eu achei que foi uma coisa imposta e a gente teve que aprender a trabalhar com isso e, sinceramente, com muita insatisfação, todo mundo. E eu até hoje não acho que isso não funcionou, nem funciona direito. A minha, é, experiência nesse, nesse Ciclo de Formação Humana, aqui na nossa realidade não funcionou e nem funciona direito. Por quê? É muito bonita, é uma proposta assim que tem, tinha tudo pra dar certo... Mas não foi contemplado tudo que tinha que ser feito pra poder dá certo. E aí... a gente tem tido assim, os alunos chegam na fase da adolescência sem saber ler direito, por exemplo, então isso é uma falha muito grande! (Professora Gláucia, Entrevista Narrativa, 2013).*

Na narrativa da entrada nos Ciclos, a professora Estela apresenta uma perspectiva diferenciada das que foram apresentadas até aqui pelos demais professores e professoras. Ela admite que foi complicado se deparar com os ciclos no mesmo momento em que se dava a sua entrada na carreira docente na rede municipal de Itabuna. Salienta que as pessoas, os demais profissionais da rede, não compreendiam e, por isso, tinham “ideias contraditórias” sobre os ciclos.

*Bom! Em relação aos Ciclos de Formação Humana para mim foi um pouco complicado porque quando eu entrei no município tinha acabado de acontecer a mudança da seriação para os ciclos, então, as pessoas não compreendiam muito bem o que eram os ciclos naquele momento, então, as pessoas, elas tinha ideias contraditórias, então, cada uma concebia de uma forma e tentava fazer dessa forma. Então, pra mim eu comecei a estudar pra compreender; primeira coisa que eu fiz foi fazer o PROFA pra trabalhar com as minhas Classes de Integração – CIR e comecei a procurar saber o que era o ciclo, como é que funcionava o ciclo e para que servia o ciclo, uma vez que eu fui formada na seriação e tinha toda uma ideia de seriação, e de ciclo eu não entendia quase nada. Comecei a buscar com a minha coordenadora na época, nós estudamos bastante, ela começou a me explicar a diferença de uma teoria pra outra e o que era necessário ser feito. Mas, até hoje eu percebo nos meus colegas e nas escolas por onde eu passei que as pessoas não compreendem muito bem a questão dos Ciclos, então, é necessário que as pessoas compreendam que Ciclos nada mais é que uma forma diferenciada de compreender o sujeito; não mudou a forma de ensinar, a forma de aprender, mudou a forma de compreender esse sujeito, de entender esse sujeito. (Entrevista Narrativa, Professora Estela, 2013).*

Ressalta que a sua postura diante do contexto de incompreensões foi o de buscar conhecer os ciclos, seu modo de atuação e funcionalidade. Apresenta certa empatia quanto à organização ciclada e o faz com o propósito de aprender a trabalhar com a turma de alunos das classes de integração e recursos, que recebia os alunos oriundos de um quadro de repetências e fracasso escolar. Reconhece a partir de suas experiências anteriores e atuais que

essas incompreensões não fazem parte apenas do passado, mas, ainda refletem o presente da rede municipal. Os ciclos constituem “uma forma diferenciada de compreender o sujeito”, não havendo mudanças na forma de ensinar ou de aprender, mas, na forma de entender os educandos. Essa perspectiva é consoante com o que compreende Mainardes (1999), ao situar que classes mais heterogêneas (diversas) possibilita a ampliação das práticas de interação em sala de aula. O que a meu ver nas classes de integração é uma realidade evidente, com alunos que já tem o seu percurso escolar comprometido pelos sucessivos anos de reprovação, trabalhar com a perspectiva da interação entre os pares constitui-se uma necessidade reconhecida pela professora Estela.

A professora Helena, ao narrar sua entrada nos Ciclos, faz de um lugar diferenciado dos professores e professoras que atuavam na regência de classe, no período de implantação dos Ciclos, pois, ela assumia a função de formadora de outros professores e professoras, e como tal participou dos estudos e conheceu outros lugares em que havia a organização ciclada.

*Bem! Quando nós estávamos para implantar os Ciclos de Formação Humana aqui na cidade de Itabuna, nós fizemos algumas pesquisas, nós estudamos sobre os Ciclos de Formação, fizemos algumas viagens para cidades como Ipatinga, por exemplo, lá em Minas, nós fomos visitar algumas escolas que já tinha algum tempo que já tinham algum tempo que já tinha implantado os Ciclos de Formação Humana e nós fomos fazer essa pesquisa pra ver como era, como foi implantado, quais eram, eh, eh, o que é que fundamentava, como a gente direcionar pra fazer essa implantação aqui, isso aconteceu em 1996. Após essa viagem, nós começamos a estudar a possibilidade de fazer essa implantação. Fizemos, inicialmente com algumas escolas piloto, se não me engano, se não estou enganada foi o CAIC e no ano seguinte fizemos a implantação em todas as áreas. E como eu sou da área de Ciências da Natureza, né, eu fui convidada para fazer a Assessoria de Ciências da Natureza e Matemática, nós não tínhamos o assessor específico pra matemática, nós começamos a trabalhar por área de conhecimento. E aí, é, eu comecei a trabalhar nessa parte de formação do professor. O início foi muito difícil, pois o professor tinha aquela cultura seriada, ele não entendia - não havia ainda um proposta escrita, como até hoje ela ainda está em fase de consolidação, até o ano passado nós tentamos dar mais uma nova roupagem, uma cara nova, fazer algumas adaptações e esse processo é sempre contínuo. Mas, no início, isso tudo foi muito difícil, primeiro porque o professor ele é resistente à mudanças, o professor ele quer fazer a prática dele do feijão com arroz, o que ele já sabe, muitas vezes ele não quer o desafio pra ele, ele teme o desafio. Então, nós encontramos algumas resistências em relação aos professores, primeiro porque eles não entendiam, não conheciam a proposta, então, foi uma fase de implantação muito difícil, muito árdua, então, foi uma fase muito difícil dos Ciclos de Formação Humana. Mais depois de algum tempo, eu creio que uns seis, sete anos, aproximadamente, dessa implantação já houve uma compreensão melhor dessa Proposta, mas não quer dizer com isso que o professor não tem críticas, não tem uma avaliação dos Ciclos de Formação Humana, existe ainda essas avaliações (Professora Helena, Entrevista Narrativa, 2013).*

Ao tratar de sua inserção nos Ciclos, Helena evidencia a sua participação como uma das implementadoras da proposta, o que era possibilitado pela sua atuação como formadora dos professores da área de ciências sociais. Apresenta um estranhamento ao se referir aos colegas de profissão como aqueles que não entendiam a proposta e atribuir essa incompreensão à cultura da seriação apropriada pelos docentes. Infere também ao que denomina de resistência por não querer se defrontar com os desafios que os ciclos traziam, a fim de permanecer com as velhas e conhecidas práticas medianas exercidas até então. Contudo, reconhece que após seis ou sete anos da sua implantação a compreensão dos docentes quanto aos ciclos tornou-se mais clara, contudo, mostra-se consciente de que eles ainda sofrem críticas no presente.

As narrativas de entrada na docência evidenciam, então, que dois professores e uma professora demonstram um descontentamento explícito em relação ao modo como estabeleceram os seus primeiros contatos com os Ciclos de Formação Humana, que é atribuído em parte à exclusão de seus pontos de vista no processo de implantação e implementação dos ciclos, fez com que não se sentissem partícipes na proposta. Vale destacar que esses professores e professoras atuavam como regentes de classe no período em que se depararam com os ciclos.

Duas professoras, entretanto, se posicionaram de forma distinta quanto esse momento inicial. Uma delas na função de regente buscou estudar os ciclos para compreendê-lo e a outra na condição de participante do processo de implantação, portanto, com a função de compreender os seus fundamentos, implicações e modos de operacionalização. Considero que as diferentes experiências incidem nas diferentes apropriações da entrada nos Ciclos e entendo que os diferentes lócus de atuação contribuíram nesse processo.

### **3.3 A cultura dominante e os Ciclos de Formação**

A partir das narrativas docentes e da contextualização dos Ciclos em Itabuna, reflito sobre o tipo de sociedade na qual estes ciclos estão inseridos, isto é, na sociedade neoliberal, alicerçada pelos princípios do individualismo e da competitividade. Questiono-me ainda sobre quanto é difícil desconstruir uma lógica que situa a cultura de forma homogênea e se contrapõe a uma relação de equilíbrio no trato com os elementos da cultura popular, em detrimento de outro tipo de cultura.

Para compreender o funcionamento da escola organizada em Ciclos de Formação Humana e sua relação com a cultura nela expressa e vivenciada, considerando a complexidade que envolve tal relação, procedo a uma análise sociológica, a partir dos conceitos construídos por Pierre Bourdieu (1996; 2010; 2011) tais como: *habitus*, *campo*, *arbitrário cultural*, *poder simbólico e violência simbólica*. A ênfase recai sobre o arbitrário cultural, tendo em vista as relações que inferimos com o objeto de estudo.

Traço um paralelo entre a concepção pretendida emancipatória dos Ciclos que se define como uma política de combate à exclusão, e a concepção excludente da sociedade neoliberal na atualidade. Realizo um recorte mais específico, no que tange a educação escolar e a superposição de uma determinada cultura em detrimento de outra, ou seja, de como o arbitrário cultural dominante pode se fortalecer numa sociedade cujos princípios se fundam no neoliberalismo.

Diante do exposto, na condição de docente e pesquisadora, aproprio-me dos principais conceitos elaborados por Bourdieu para analisar a legitimação da cultura dominante, por meio da imposição de um arbitrário cultural em uma sociedade crivada pelas relações de dominação. A busca é por compreender as relações de dominação que se formulam a partir da sobreposição de uma cultura sobre outras e de como esta passa a ser veiculada pelos agentes da escola como a cultura legítima, ainda que se proponha uma forma de organização mais democrática como pretende ser a escola ciclada.

A compreensão de alguns conceitos de Bourdieu (2011) se torna necessária para balizar a análise. Assim, inicio pela gênese do *habitus*, conceito caro à sua construção teórica. Assim o autor o define:

Sendo as minhas posições próximas das de Chomsky que elaborava, por então, e quase contra os mesmos adversários, a noção de *generative grammar*, eu desejava pôr em evidência as capacidades criadoras, ativas, inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra hábito não diz), embora chamando a atenção para a ideia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza não humana, como em Chomsky – o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural –, mas sim o de um agente da *acção*: tratava-se de chamar a atenção para o primado da razão prática de que falava Fichte, retomando ao idealismo, como Marx sugeria nas Teses sobre Feuerbach, o lado *activo* do conhecimento prático que a tradição materialista, sobretudo com a teoria do reflexo, tinha abandonado (BOURDIEU, 2011, p. 61).

O *habitus* é convergência de estruturas sociais históricas e, nessa perspectiva, herdadas e pelas escolhas individuais influenciadas pela vivência cotidiana, atual dos agentes. O *habitus* é concebido por como sendo um senso prático sobre a forma de agir em dada situação,

em dada circunstância. Ele incide em uma matriz geradora de condutas, percepções de mundo e modos de categorização da realidade que se congregam ou se incorporam aos indivíduos. Percebemos que o *habitus* vai muito além da noção de hábito, posto que sugere o cotidiano não isolado, mas relacionado ao conhecimento construído historicamente pelo indivíduo. Ao explicar a origem deste conceito, conforme Bourdieu (2011).

No transcurso dessa investigação, a abordagem do *habitus* significa reconhecer que professores e professoras são agentes que se constituem a partir de suas prioridades e valores construídos mediante as circunstâncias objetivas com as quais se deparam, mas, que aceitam ou negam os determinantes advindos destas, uma vez que, acredito na ideia da capacidade autônoma dos indivíduos. A partir dessa compreensão, o *habitus* se insurge como unidade de análise quando percebo os/as professores e professoras como agentes ativos/as da política da escolaridade na escola organizada em Ciclos de Formação Humana e estabelecidos modos de regulação para incluí-los/as dentro dessa organização.

Apreendo a partir das narrativas dos professores e professoras e da minha própria experiência docente que o governo municipal que institui tal política impõe-se ao estabelecer princípios que regulam o senso prático, quer dizer, a maneira como os professores e as professoras devem corresponder às novas formas de ação nesses ciclos e em todas as mudanças que ele implica no currículo, nos tempos e espaços, em suas práticas pedagógicas e, sobretudo, na cultura da escola, ao mesmo tempo, reflexo e produto da cultura escolar.

Mas, é preciso notar que as considerações até aqui expostas podem causar uma falsa impressão de imobilismo dos agentes a partir de determinações de sua realidade, que advém de uma pseudocompreensão de parte de sua obra e que são oriundas de algumas convenções acerca de sua obra.

O *habitus*, por sua vez, está imerso no campo do indivíduo e de certo modo o conceito de campo complementa a compreensão do primeiro. Bourdieu, ao esboçar a sua teoria de campo, delimita os espaços sociais, algo que vai muito além das fronteiras físicas. Segundo Bourdieu (1989), o espaço social está constituído em várias dimensões, um lugar de luta de forças, onde “os agentes e grupos de agentes são assim definidos pelas posições relativas neste espaço” e sendo relativas admite mudanças (BOURDIEU, 2011, p. 134).

Ainda segundo o autor o conceito de campo origina-se do que denomina campo intelectual como ponto de partida o estudo dos demais campos. Não cabe aqui uma análise de todos os campos propostos por Bourdieu, contudo, é pertinente a compreensão do campo cultural, posto que busco apreender as vivências dos docentes nestes ciclos e implicadas nelas as relações estabelecidas com a cultura. A cultura se apresenta como indissociável dos efeitos da

dominação simbólica e constitui-se como elemento em destaque nos campos pela demarcação de posições sociais distintas de cada agente, conforme Bourdieu (2011).

Pode-se inferir que o *habitus* está vinculado a algo que faz parte do indivíduo e integra o campo em que o indivíduo está situado. A este campo compete toda forma relativa à cultura, uma vez que os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que implica o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que implica o capital cultural (BOURDIEU, 2011).

Ao traçar uma teoria da ação focada nas dinâmicas e nos mecanismos das práticas dos sujeitos (agentes sociais), Bourdieu (2010) critica a visão excessivamente teleológica e racional da ação, que redundaria num utilitarismo<sup>51</sup>. Conforme Nogueira (2007) “os valores e significados que orientam cada grupo social em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estando, portanto, fundamentados em nenhuma razão objetiva universal”.

É pertinente ressaltar que os valores e significados arbitrários, capazes de se impor como cultura legítima, seria aqueles sustentados pelas classes dominantes. Portanto, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes. Nessa linha de pensamento a forma de organização da escola é parte da cultura escolar imposta pelas classes dominantes, podemos vê-la como uma cultura legítima, tais culturas constituem um processo de imposição dissimulado de um arbitrário cultural. Essa ação impositiva é o que Bourdieu chama de violência simbólica (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2007, p. 37).

Essas disputas são realizadas para a consolidação de um poder que Bourdieu chama de poder simbólico que é, “com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2011, pp.7-8). Este poder simbólico está presente no contexto escolar, por meio da valorização dos saberes que institucionalizados pela cultura dominante.

O valor que a escola atribui a certos conhecimentos e a importância que a sociedade dá a esse mesmo conhecimento é arbitrário, pois o legitima como universalmente válido. Ao ocultar que sua cultura é a cultura das classes dominantes, a escola dissimula igualmente os efeitos que isso tem para o sucesso escolar das classes dominantes e os resultados dos

---

<sup>51</sup> O próprio autor chama a atenção para não situarmos a realidade a partir de binarismos que a petrificam, e reitera a necessidade de aprofundar, por exemplo, o debate que atualmente opõe os “liberais” aos “defensores da comunidade”, uma vez que os estereótipos reforçam os universalismos, sem que sejam observados os contextos onde eles são analisados. Tal reflexão é coerente com a sua visão de mundo visto que se opõe a perspectiva neoliberal.

educandos de classes menos favorecidas são explicados pela sua “baixa capacidade ou inabilidade”, desconsiderando-se o acesso limitado ou mesmo distante da cultura escolar por parte destes alunos e de suas famílias. O mais problemático é que a escola culpabiliza a família pelo baixo desempenho do educando, ou seja, a escola exige que a família eduque e transmita uma cultura, a qual ela mesma não possui. Bourdieu a esse respeito afirma que

[...] A naturalização do arbitrário social tem como efeito fazer com que se esqueça que, para essa realidade que chamamos de família, é preciso que se encontrem reunidas condições sociais que nada têm de universal e que, em todo caso, não são distribuídas de maneira uniforme. [...] De fato, a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais (BOURDIEU, 1996, p. 130).

Convergindo com Bourdieu e Passeron (2010), concordo que a imposição dissimulada de um arbitrário cultural como cultura universal pela ação pedagógica assegura a legitimidade das instituições, que só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário socialmente imposto da cultura escolar é ocultado.

De certo modo, se a valorização da cultura do aluno é um importante elemento a ser considerado nos Ciclos, uma vez que apenas uma escola que se oponha à autoridade pedagógica que dissimula e distingue os seus educandos, a partir do seu capital cultural, pode se constituir como denunciadora das desigualdades. Ou seja, o capital cultural elege um conjunto de recursos, competências e apetências disponíveis e mobilizáveis da cultura dominante ou legítima (BOURDIEU; PASSERON, 2010). Numa educação escolar assim concebida, é consequente indagar sobre como são desenvolvidas as práticas pedagógicas que envolvem alunos, docentes, métodos, afetos.

É importante que o professor, enquanto agente de sua cultura, atente-se para o fato de que em sua prática cotidiana está formando sujeitos, influenciando consciências. Nesse sentido, deve refletir continuamente sobre suas ações, questionar sua visão de mundo, os valores e as regras que permeiam suas relações, pois assim terá a possibilidade de, ao pensar o seu mundo, rever os problemas que enfrenta em seu cotidiano e buscar formas concretas de melhorar sua prática pedagógica. É importante evidenciar que

As relações de força determinam o modo característico de uma ação pedagógica, como sistema dos meios necessários para a imposição de um arbitrário cultural e para a dissimulação do duplo arbitrário dessa composição, isto é, como combinação histórica dos instrumentos da violência simbólica e dos instrumentos de dissimulação (isto é de legitimação) dessa violência (BOURDIEU, 2010, p. 37).

Nesse sentido, tal arbitrário significa a preponderância da concepção cultural dos grupos e classes dominantes, imposta a sociedade por meio da ação pedagógica e do sistema de ensino (BOURDIEU, 2010). Tal imposição jamais em sua verdade inteira, pois se limita à inculcação de valores e normas. Um arbitrário cultural se expressa na escola, num currículo que tende a reconhecer uma parte da cultura, dos valores da classe dominante, detentora do capital cultural como a única existente e desqualifica, portanto, aqueles educandos que não o possuem, ou excluídos do interior do processo educacional, seja por que não lhes é permitido continuar na escola, seja porque mesmo permanecendo, ainda estão bem distantes de sua linguagem, de suas exigências.

Situando essa compreensão na realidade dos Ciclos em Itabuna, coaduno com Fernandes (2009), ao afirmar que a maneira de viabilização dos Ciclos nas diferentes experiências existentes ou já passadas ainda não romperam com a lógica seriada. As práticas, conformadas através dos tempos naturalizam e legitimam as posições sociais que os agentes executam nos diferentes campos. No campo educacional, pode-se considerar que “os professores incorporam certas disposições que conformam suas práticas a partir de uma lógica de funcionamento do trabalho escolar, bem como tem suas ações legitimadas socialmente”. (FERNANDES, 2009, p. 96).

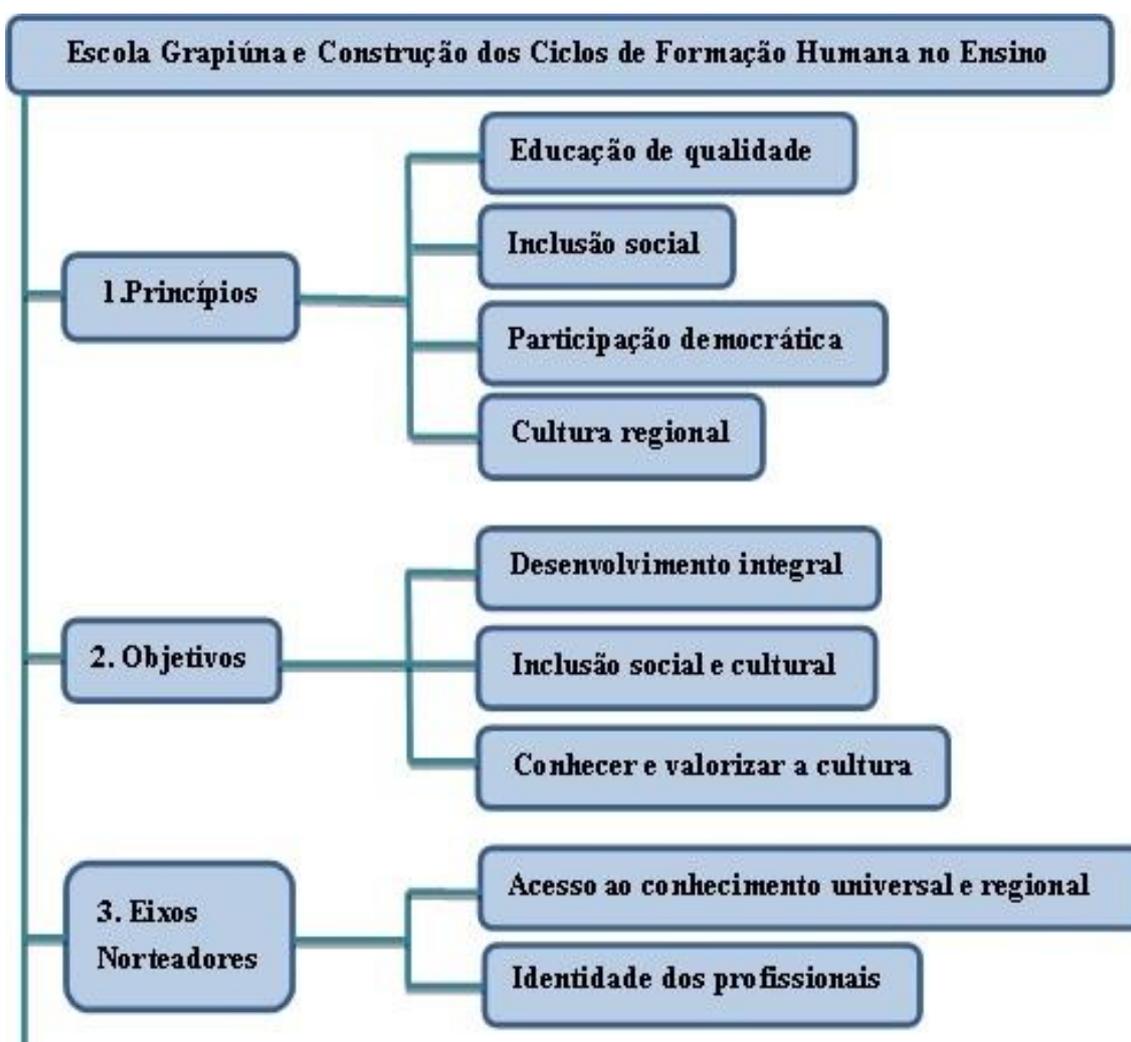
Esta é uma questão mobilizadora na própria teoria bourdiesiana, uma vez que a escola comete violência simbólica quando não considera os valores, a cultura, os saberes dos sujeitos que não detém o capital cultural apreciado por ela. Assim, por meio da ação pedagógica a escola “naturaliza”, tal violência. Ação pedagógica, portanto, significa a imposição de um arbitrário cultural dominante, que seleciona e legitima a cultura por imposição e inculcação, buscando formar o *habitus* do indivíduo de acordo com a cultura dominante.

### **3.4 Escola Grapiúna: Proposta Político-Pedagógica dos Ciclos de Formação Humana**

De modo específico, dar um novo tratamento aos conteúdos herdados pela tradição, auxiliar os educandos no desenvolvimento de seus saberes, colaborar para minimizar ou sanar as suas dificuldades de aprendizagens são objetivos da nova escola em Ciclos, conforme o que delimita os seus documentos normatizadores: Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna ancorada no seu Regimento Referência.

A estrutura da Proposta contempla os princípios, os fundamentos e modo de operacionalização dos Ciclos de Formação Humana no Ensino Fundamental.

**Figura 1: Organograma da estrutura da Escola Grapiúna**





Fonte: Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna

**Figura 02: Organograma da Proposta Político-pedagógica da Escola Grapiúna**



Fonte: Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna

O principal argumento contra os ciclos tem sido sua incapacidade de ensinar as disciplinas escolares tradicionais, apresentando-se os ciclos e a progressão continuada como responsáveis pela existência de crianças analfabetas, o que é refutado por Fernandes (2009). No entanto, dados do SAEB mostram que 51% dos estudantes matriculados na 1ª série não sabem ler adequadamente na 4ª série. Não se pode concluir que essa alta porcentagem se deva exclusivamente aos ciclos. No Ciclo ou na progressão continuada, o aluno que não sabe ler permanece nas escolas enquanto no regime seriado ele evade ou é expulso não sendo mais encontrado nas séries seguintes. Nos Ciclos, ao permanecer, às vezes sem os conhecimentos

que “precisaria ter”<sup>52</sup>, demonstra a distância entre o ensino e a aprendizagem, pondo em xeque a qualidade do ensino público (FREITAS, 2003).

Nestes documentos, constam orientações aos professores sobre a importância de projetos de trabalho, eixos temáticos, temas da vida, dentre outros mecanismos, como imprescindíveis para favorecer práticas pedagógicas mais adequadas à realidade dos alunos. Conceitos, muitas vezes, desconhecidos pelos docentes e que se opõem à lógica da organização seriada, que traria em seu cerne a seletividade e a exclusão. Então, para garantir uma escola que seja capaz de assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção, consta na Proposta (2004, s/p) que “[...] É fundamental compreender a infância, a adolescência como idades específicas de que a escola é tempo de preparação para vivência de tempos futuros. É preciso reconhecer o aprendiz como sujeito de direitos no presente”.

A Proposta explana que essa compreensão deve ocorrer em consonância com os movimentos sociais que vem recolocando cada idade presente como tempo específico de construção de experiência histórica, a escola, sua organização, seus tempos e espaços, precisam refletir a cidadania no presente. Defende a necessidade de reduzir as rupturas nos processos de socialização provocadas pela reprovação, reconhecendo a força socializadora e formadora do convívio entre alunos e alunas da mesma idade ou Ciclos de formação.

Ao orientar sobre o que deve contemplar os Ciclos quanto às ações pedagógicas, o Regimento (2004, p. 9) orienta que

A Proposta Político-pedagógica deve expressar com clareza suas ações pertinentes ao fazer pedagógico, possibilitando aos profissionais docentes e não docentes, alunos/alunas, pais e mães se perceberem construtores e atores do processo educacional, tendo como foco a qualidade da educação. Expressão essa que entenda as relações de poder e conflitos travados no interior da escola como, muitas vezes, necessárias para a convivência saudável a favor do bem comum. Este caminho de conviver e deixar conviver através de um paradigma solidário, aberto e criativo modificará não só metodologias, sistemas de avaliação, currículo, disciplinas, mas também transformará as formas de relacionamentos e participação dos indivíduos dentro e fora da instituição escola.

A gestão da Escola Grapiúna é definida como elemento primordial à participação democrática, defendendo alguns princípios norteadores, tais como: caráter público da educação, inserção social, atitude democrática, participação, autonomia, solidariedade e equidade. Em seu Regimento (2004, p. 7), defende que a “ação de gerir uma unidade escolar prescinde o compromisso de garantir a concretização adequada ao desenvolvimento humano,

---

<sup>52</sup>Uma vez que os Ciclos de Formação não se pautam em conhecimentos determinados que o aluno “precisaria ter”, ao longo de um ano letivo. O ensino se ajusta as necessidades dos educandos (FREITAS, 2003).

de maneira tal a privilegiar a ação educativa em todos os âmbitos”. Assim, a participação democrática configura-se um instrumento na busca da qualidade social e um meio para a humanização da convivência social, asseverando o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente.

De acordo com o princípio da inclusão social defendido na Escola Grapiúna e constante em seu Regimento (2004, p. 7), viabilizar a inclusão, torná-la concreta nos espaços e tempos da escola significa “dar visibilidade aos excluídos”, reconhecendo as diferenças como singularidades, sem omiti-las ou igualá-las, viabilizando o desenvolvimento das potencialidades de cada um dentro do grupo, viabilizando o acesso ao conhecimento e a interação com diferentes valores e culturas. Tal princípio, em meu entendimento, ao chamar a atenção sobre o valor atribuído à cultura burguesa diante da sua disseminação na própria escola, a impõe, distorcidamente, como constitutiva de uma natureza da cultura. Assim afirma que

[...] Longe de justificar a tentação populista de canonizar pura e simplesmente a cultura popular pelo reconhecimento escolar, a comprovação da harmonia preestabelecida entre a relação com a cultura reconhecida pela escola e a relação com a cultura de que as classes dominantes possuem o monopólio obriga, quando se tira todas as conseqüências, a reformular completamente a questão das relações entre a cultura erudita e a cultura das classes dominantes já que a escola consagra a cultura dominante tanto pela relação com a cultura que ela supõe e consagra quanto pelo conteúdo da cultura que transmite (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p. 161)<sup>53</sup>.

No Regimento-Referência (2004), embora não conste explicitamente o conceito de arbitrário cultural, compreende-se em diversas passagens do documento uma alusão a tal arbitrário, quando explicita em seus fundamentos teóricos:

A educação pública municipal de Itabuna fundamenta-se numa concepção de sociedade em que todos os seres humanos tenham espaço e oportunidade de realização de suas potencialidades, em que os projetos coletivos estejam acima dos interesses individuais, em que os direitos humanos sejam garantidos e respeitados, numa sociedade mais justa, humana, democrática e solidária para todos. [...] A Escola Grapiúna traz em seu desenho, em sua forma, em seu pensamento, o sonho, daqueles que não perderam a capacidade de se indignar frente às injustiças que não naturalizaram as desigualdades; que lutam pela humanização das ações nas relações entre os diversos segmentos sociais, dentro e fora da escola (REGIMENTO-REFERÊNCIA, 2004, p. 5).

Assim sendo, os Ciclos de formação, em tese, opõem-se à imposição de uma cultural dominante como cultura universal, ou seja, opõe-se à violência simbólica que pode ser

---

<sup>53</sup>Este trecho se encontra na obra que Bourdieu elaborou em parceria com Passeron, intitulada A Reprodução: elementos para uma teoria de ensino, 3ª edição, publicada pela Editora Vozes, 2010.

cometida pela escola, na medida em que pode não validar os pensamentos, os valores, os modos de ser e de viver de todos os seus educandos. Problematizo ainda que reconhecer essa cultura não é garantia de que a escola se confirme democrática, mas, é notório o fato de que a educação é concebida como aquela capaz de considerar as condições dos alunos e da coletividade como um ponto de partida alternativo para compreender criticamente a realidade, com todas as suas facetas, o que inclui os costumes, crenças e valores das classes menos privilegiadas.

No excerto de sua narrativa, o professor Roberto narra:

*Então, a Proposta Político-pedagógica além de abordar essa questão da avaliação promocional, a gente chama isso, né, chama dessa forma, até como uma forma irônica, que ela promove o aluno. Não avança... O aluno não avança em conhecimento, mas a PPP ela entende pelo menos da escola em que eu trabalho. A gente entende que o aluno deve ser analisado como um todo, né. É essa construção estanque que havia em educação ela está recantada e há uma proposta multidisciplinar de entender o sujeito como um todo, um sujeito cultural, um sujeito que tem habilidades, competências, desempenho, inclusive, a proposta dos Ciclos é essa, né, tem esse lado positivo, sim, de entender o sujeito como um todo. Ehh! Capaz de dentro de uma aula, uma aula de língua portuguesa ele ser capaz de entender elementos da matemática, da geografia, no entanto, a gente sabe que muitos colegas nossos não fazem isso, eles são conteudistas e limitados naquele universo do seu ensino. A Proposta do município, assim como da escola, tende a abordar, a abraçar essa concepção do sujeito como um todo. E esse sujeito como um todo é o sujeito da identidade, né! É o sujeito que tem uma identidade, que tem uma pertença, porque se ele sai do seu bairro e vai para a escola, mesmo distante do seu bairro ele vai levar a sua leitura de mundo e essa leitura de mundo, parafraseando aqui Paulo Freire, é o que vale para a PPP do município, bem como das escolas da Rede Municipal, pelo menos o município, na escola que eu trabalho tem esse caminho de entender o sujeito como um todo, com um pensamento que uma unidade com várias nuances e que esse sujeito tem uma autonomia. (Entrevista Narrativa, Professor Roberto, 2013).*

O professor Roberto relaciona o projeto da escola na qual trabalha com a proposta da rede municipal, destacando o aspecto transdisciplinar que revelam e a valorização do aluno em todas as suas dimensões, biológicas, psíquicas e culturais. Afirma que essa compreensão fortalece a construção da identidade dos educandos, “o seu sentimento de pertença”, que se estrutura a partir dessa concepção transdisciplinar. Por outro lado, ele percebe a progressão continuada, a qual compara com uma “avaliação promocional”, como um aspecto negativo que faz com que o aluno avance nos anos de escolarização, mas não avance em conhecimentos. Essa perspectiva do professor revela, no meu entendimento, uma compreensão que atrela a progressão do aluno no percurso escolar aos níveis de conhecimento que precisam ser assimilados em cada ano letivo, o que é característica de uma concepção de ensino tradicional que situa o “ano” como o tempo padrão para viabilizar o avanço ou a retenção dos alunos em organizações distintas dos ciclos, a exemplo do regime seriado.

Numa escola que valoriza uma cultura em detrimento de outra, o nível de apreensão dos saberes legitimados pela escola se constituiu a razão pela qual os alunos avançam ou não em seu percurso escolar, quer dizer, passar de uma série para outra depende da capacidade destes alcançarem os saberes/conteúdos “destinados” para cada série. É o educando que deve se adequar ao conhecimento imposto pela série, é o aluno que deve trabalhar pela escola, quando deveria ocorrer o seu oposto.

Diante do exposto, cabe a pergunta: São os saberes consagrados e transmitidos pela escola os únicos possíveis e legítimos?

Compreendo que ao contrapor-se às desigualdades na escola, a Proposta Político-Pedagógica e o Regimento Referência reforçam a defesa à diversidade cultural. Apresentam como princípios a valorização da cultura regional e a inclusão social, situando-os como imprescindíveis para resguardar a historicidade dos cidadãos e cidadãs grapiúnas, sem perder a historicidade de outros povos. Defendem que o trabalho dos educadores deve contemplar em seus projetos e conteúdos a diversidade cultural historicamente construída, num movimento dialético que considera as tensões entre o global e o local.

A professora Estela ressalta que desconhece a Proposta, apesar de ter participado de um projeto de intervenção nos Ciclos, o Laboratório de Aprendizagens, experiência recorrente em suas narrativas. Afirma ter lido recortes desse documento, contudo, não teve acesso a ele na íntegra. Constatei, nessa narrativa, uma ênfase no L. A. e um distanciamento por parte da professora acerca da abordagem da Proposta. Demonstra a importância que atribui ao tempo em que atuou como professora no L. A. aponta as dificuldades em convencer os colegas a compreendê-lo, sem vinculá-lo como um projeto fiscalizador pelo fato de está na mesma sala de aula do regente de classe e de convencer os alunos a participarem do mesmo, uma vez que se reconheciam como alunos com dificuldades de aprendizagens e, por vezes, recusavam participar do mesmo, pelo receio de serem estereotipados como aos alunos que “tem dificuldades para aprender”.

Entretanto, Estela revela a sua alegria diante do retorno dos alunos que retornavam à suas turmas de origem nos ciclos com conhecimentos construídos que o colocavam em uma condição igualitária perante os colegas de classe. Entendo que a omissão no que tange a Proposta se deve ao fato de desconhecê-lo como a mesma enfatizou, o que, conseqüentemente, inviabiliza expressar as suas considerações sobre o documento.

*Sobre a Proposta da escola de Ciclos é um falha que eu tenho comentado em algumas escolas que eu trabalhei, eu não tive acesso, li algumas coisas assim de outras redes na internet, eu não tive acesso. Li quando estava no Laboratório de*

*Aprendizagens algumas partes recortadas, mas o documento todo eu não tive acesso, não li. O Laboratório de Aprendizagens como o próprio nome já diz é uma aprendizagem, primeiro para o profissional que se colocou a disposição dessa proposta, uma proposta muito boa, muito rica que, realmente, tentou e conseguiu atingir boa parte dos alunos que eram necessários naquela época, mas não foi uma tarefa fácil, uma tarefa árdua, foi difícil. A primeira coisa que a gente que fazer foi conquistar nossos próprios colegas da rede, a resistência que eles tinha de receber uma pessoa diferente em suas escolas, sem saber se era vigia, se era um fiscal, então, eles resistiam muito a essa questão de quem é essa pessoa que está entrando no meu espaço, a primeira coisa que a gente precisou fazer foi conquistar essas pessoas. E depois, o aluno resiste a sair da sala de aula pra depois ter que voltar, pelos rótulos que os colegas colocam, pela forma como se caracteriza - Ah! fulano tá saindo porque ele não sabe! Então você conquistar esse aluno, você trazer esse aluno e esse mesmo aluno perceber, depois de um período de ou seis meses, que ele sabe e que ele está voltando para a sua turma referência porque ele sabe e ele vai poder conviver com seus pares de uma forma igualitária. Foi muito bom, muito prazeroso o tempo que eu passei no Laboratório de Aprendizagens. (Entrevista Narrativa, Professora Estela, 2013).*

Frente à narrativa da professora Helena, quanto à Proposta, tive um olhar de estranhamento em relação ao que afirmou em narrativas anteriores, no que se refere a sua participação na implementação dos Ciclos como formadora da rede municipal, uma vez que afirmou desconhecer a referida Proposta, ao frisar que não é de seu conhecimento que tenha sido passadas informações sobre a mesma na Rede Municipal.

*Quanto, a Proposta Político Pedagógica da Rede, na abertura do ano letivo nós temos muitas falas, nós temos alguns assuntos pontuados, palestrantes que vem apresentar outros Ciclos de outras cidades, de outras cidades, mas eu acho que seria um tempo e um espaço pra isso. Se essa informação foi passada na Rede, eu vou te dizer que eu nunca ouvir. Eu não sei da realidade em outras escolas. O Projeto Político pedagógico da minha escola, mas lá na escola ele é construído diretamente com a coordenação pedagógica e os diretores e vice-diretores, o professor não participa disso. Na verdade essa construção ela é feita assim visando quais é o interesse da escola, quais são os objetivos da escola e quando o professor inicia o ano na jornada pedagógica, ai ele tem mais ou menos a programação que a escola está fazendo, então é ai que ele vai se inteirar no início do ano, janeiro, fevereiro, quando inicia o ano letivo é que ele vai se iniciar. Então, ele não é um agente construtor desse Projeto político-pedagógico. Se me perguntarem agora qual foi o PPP para o ano de 2013 eu não sei dizer porque eu não participei disso. Agora, eu participo, sim, dos projetos que vão ser realizados, que a gente fica sabendo nas reuniões de coletivos, que isso ai a gente não pode reclamar porque os coletivos acontecem por área, semanalmente, então, são nessas semanas que a gente fica sabendo quais são os próximos projetos, os projetos que a gente está vivenciando (Entrevista Narrativa, Professora Helena, 2013).*

O professor Gustavo se aproxima das narrativas das professoras Helena e Gláucia ao afirmar o seu desconhecimento acerca da Proposta Político-pedagógica, entretanto, demonstra a sua insatisfação diante de não ter participado de sua construção. Ele questiona ainda se ela era a melhor escolha

para a rede municipal ou se foi, simplesmente, implantada levando em conta apenas as imposições de um determinado governo.

*Bem, essa é uma proposta que, inicialmente, foi apresentada aos professores e formatada em alguns momentos tanto de formação ou em assembleias de classe votar algumas diretrizes gerais, mas formatar esse projeto, discutir esse projeto no processo de construção não me lembro, não vi, não participei diretamente, não recebi nenhum convite de participar da construção coletiva, antes mesmo dela ser implantada. Então, foi uma proposta que foi implantada em determinado momento, em que há uma mudança de governo, então, com a chegada do novo governo instala-se os Ciclos, então, não é uma proposta que resultou de uma discussão com a classe dos professores, ou até mesmo coordenadores, então, foi uma proposta de secretaria para a área de educação, não houve uma discussão mais ampla, aberta sobre a Proposta dos Ciclos, se era realmente o melhor pra rede municipal de Itabuna, ou não, ela simplesmente surgiu com a proposta do governo e simplesmente foi implantada (Professor Gustavo, Entrevista Narrativa, 2013).*

A professora Gláucia, por sua vez, afirma que apesar de ter visto a Proposta, a qual se refere como projeto, e de ter acompanhado algumas modificações na mesma, a esse trabalho não foi dado continuidade a este trabalho.

*A gente teve acesso ao projeto, né, há pouco tempo, há alguns anos atrás e ficou de acontecer algumas mudanças nele, nós mesmos acompanhamos, mas ainda não foi concluída essa etapa, então, tem algumas coisas pra mudar, pra mudar, que é a proposta. E aí a gente nunca mais pegou nisso, a escola nunca mais trabalhou nisso (Professora Gláucia, Entrevista Narrativa, 2013).*

De acordo com o Regimento, educar recomenda aos professores compromisso com a ação pedagógica, atrelado com uma perspectiva de totalidade e de organização. Ação que deve ser direcionada por um Plano Político-administrativo-pedagógico<sup>54</sup> da escola, voltado para o interesse das classes populares. Este Plano é apontado no Regimento Referência como um documento a ser elaborado por cada Unidade Escolar que compõe a Rede Municipal de Ensino, por meio do qual cada escola indique o seu projeto social.

Em seu Plano Político-Administrativo-Pedagógico – PPAP – são citadas as atribuições de todos os segmentos da escola, dentre eles o diretor (a), a coordenação pedagógica, os funcionários administrativos, os alunos, os pais, e os professores em efetiva regência de classe, dentre esses destacamos as atribuições destes últimos. O Regimento (2004, p. 18) define que cabe aos educadores/educadoras da Escola Grapiúna:

---

<sup>54</sup> Cf. REGIMENTO REFERÊNCIA DA ESCOLA GRAPIÚNA, 2004, p. 8. É indicado como um plano global que deve ser desenvolvido pela escola, e que servirá como parâmetro para a construção da Proposta Político-pedagógica de cada unidade escolar.

a) Planejar, executar, avaliar e registrar os objetivos e as atividades do processo educacional, a partir do PPAP da escola e da Proposta político-pedagógica da escola; b) Identificar em conjunto com pessoas envolvidas na ação pedagógica, alunos, alunas que apresentem dificuldades no processo educativo e, a partir disso, planejar e executar estudos contínuos, de tal forma que sejam garantidas novas oportunidades de aprendizagem e maior tempo de reflexão; c) discutir com o coletivo de educadores/educadoras da escola e também com pais, mães e responsáveis os procedimentos para o desenvolvimento do processo educativo; d) participar da elaboração dos princípios de convivência com os demais segmentos.

O Regimento da Escola Grapiúna (2004) se posiciona favorável a relação dialética que defende ser constituída entre o ser social e o individual, apesar das determinações históricas que condicionam a existência humana. Há uma capacidade sempre presente de superar os limites desse condicionamento, incitados na experiência do ensinar e do aprender. O processo contínuo de construção e reconstrução, por meio de pais, mães, alunos, alunas, educadores não docentes, educadores docentes, comunidade local precisa assegurar que os tempos e espaços sejam materializados. Para tanto apresenta como eixos:

- Construção de uma escola que possibilite o acesso ao conhecimento universal e regional;
- Construção de uma escola que considera a formação na sua totalidade;
- Escola como tempo de vivência cultural;
- Escola como experiência política de educação e participação coletiva;
- Escola capaz de redefinir seus elementos formadores;
- Escola capaz de assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção;
- Escola capaz de assegurar a construção de uma nova identidade de seus profissionais.

É válido ressaltar que o Regimento (2004, p. 6) trata de práticas que permitem a “ampliação do universo cultural do aluno, da aluna por meio da inserção no mundo letrado, como um dos instrumentos eficazes à inserção do mundo contemporâneo e de intervenção da realidade”. Ao criticar a ideia de que a implantação de novas propostas educacionais exige uma formação anterior do professor, propõe um tempo contínuo e que se identifique com as práticas que viabilizam o ensino numa dimensão dialógica. A percepção do tempo escolar se respalda na ideia oposta à concepção de “teoria que precede a prática”, ao que Arroyo (1999) identifica como escola tradicional. A organização dos saberes é compatível com a perspectiva da práxis, em que professores e alunos são considerados como sujeitos aprendizes.

Na organização curricular dos ciclos em Itabuna, “o eixo central deixa de ser os conteúdos e métodos e passa a ser o sujeito aprendiz. Um sujeito que aprende de forma

diferente em cada fase do seu desenvolvimento, que tem características pessoais e vivências socioculturais que o distingue dos demais” (PROPOSTA, 2004, s/p). Assim sendo, o currículo dos Ciclos da Infância, da Pré-Adolescência e da Adolescência se estruturam em três linguagens inter-relacionadas: a linguagem verbal, a linguagem artística e a linguagem matemática. Estas visam ultrapassar a compartimentalização das disciplinas e para tanto os projetos de trabalho se constituem a metodologia que melhor expressa a concatenação dessas linguagens. Parte-se do princípio que a aprendizagem não é fruto apenas da acumulação dos conhecimentos aos esquemas de compreensão já existentes, mas de reestruturação desses esquemas, defrontados com as experiências do cotidiano.

Em seu Regimento (2004) também afirma que

O saber popular, construído fora da escola deve ser tomado como ponto de partida e ampliação dos horizontes dos alunos e das alunas, sem desrespeitar a sua cultura, seu jeito de ser e de agir. [...] a experiência dos educadores e educadoras, dos alunos e das alunas, configura-se em entender como se efetua no ser humano a construção do conhecimento e como o conhecimento modifica os processos do pensamento e de memória (REGIMENTO REFERÊNCIA, 2004, p. 24).

Por consequência, as práticas pedagógicas defendidas na escolaridade em Ciclos se vinculam a um currículo, percebido e apontado em seu Regimento Referência (2004, p. 23) como “uma prática coletiva que inclui a organização das ações pedagógicas e vivências, mediante as quais o grupo assegura que os seus membros adquiram a experiência social, historicamente acumulada e culturalmente organizada”.

O Regimento delimita ainda que os processos psicológicos, as relações interpessoais e os instrumentos cognitivos de natureza simbólica completam esse currículo e, assim sendo, a prática pedagógica como fonte decisiva do currículo permite que o mesmo seja efetivado, atualizado e reconstruído sempre que se fizer necessário. O currículo da Escola Grapiúna não se organiza por disciplinas, mas por áreas de conhecimento, sendo assim concebido nos anos iniciais do ensino fundamental: Línguas e Literatura, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais e Atividades Psicomotoras; e nos anos finais com a seguinte estrutura: Línguas e Literatura, Expressões Física e Artística, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Sociais. Os conhecimentos situados nestas áreas devem ser trabalhados de forma interdisciplinar e expressos nas linguagens verbal, artística e matemática. Tal organização curricular já denota uma distinção da seriação, que se estrutura por disciplinas, ainda que a seriação proponha interligações entre elas.

Ao se reportar ao currículo, a professora Estela o compreende como sendo diversificado. Em seguida trata dos conteúdos escolares que integram o currículo e relaciona-os ao livro didático, afirmando que há uma dificuldade na sua utilização, uma vez que as editoras ainda organizam os livros utilizando os critérios de ano escolar, conforme a seriação.

*Bem! O currículo ele é muito diversificado, né? Você constrói um currículo dentro, exatamente, pra atender um rol de conteúdos, mas você vai atender também aquela faixa-etária do aluno, quais são os interesses do aluno dentro daquela faixa-etária. Então, é hoje nós temos um pouco de dificuldade de fazer esse tipo de ajuste, porque os livros hoje, as editoras não tem esse olhar pra Ciclos de Formação, esse olhar mais técnico para os Ciclos de Formação Humana, então, os conteúdos são orientados, são massificados ainda visando à seriação. Por exemplo: em 5ª série trabalha com meio ambiente, em 6ª trabalha com seres vivos, 7ª série, em ciências, ciências da natureza, 7ª série com o corpo humano, 8ª série com noções de física e química. Mas onde é que está escrito que você tem que separar esses conteúdos? Não existe essa, essa coisa assim estanque, separada, conteúdo de 5ª, conteúdo de 6ª, conteúdo de 7ª, conteúdo de 8ª. Não! Eu acho que se pode trabalhar dentro do grau de compreensão, dentro do grau de complexidade pode trabalhar com todos os conteúdos e a riqueza tá justamente aí! [...] Hoje, você tem uma diversidade, você tem um enriquecimento das formas de você observar de você avaliar o aluno, é muito mais enriquecedor para o aluno do que a antiga forma que você utilizava pela seriação, que seriam aquelas técnicas mais ortodoxas, mais tradicionais e que são adotadas até agora (Professora Helena, Entrevista Narrativa, 2013).*

No excerto da sua narrativa, considera que o ensino dos conteúdos não deve estar enquadrado ao referencial do tempo que a escola em séries determinou. A professora Helena atrela ainda o currículo a “uma diversidade de métodos e técnicas que você pode utilizar para trabalhar esses conteúdos, antes a gente trabalhava com teste, prova, teste, prova, decorar”.

De acordo com Krug (2002), a tradição docente consiste em ensinar a mesma coisa a todos em um mesmo tempo e a partir das mesmas atividades. Ou ainda a *tradição da mesmice*, em que os conteúdos são repetidos ano a ano, para cada série, e ainda segundo a autora definidos, na maioria das vezes, pelos livros didáticos. A importância atribuída ao conteúdo transmitido justifica-se pela sua necessidade para a série seguinte, independente de sua pertinência à área do conhecimento científico que integra e dos conhecimentos prévios dos alunos contraditórios ou não ao que lhes são propostos como conteúdos escolares (KRUG, 2002).

Aproximando-se do entendimento da professora Helena sobre o currículo, a professora Estela afirma que sente a necessidade de uma sistematização na organização curricular quanto a disposição dos conteúdos, parece relacioná-los a uma delimitação do tempo na escola, associando-o a duração de um ano letivo.

*Eu não percebo, nas escolas que eu passei, eu não percebi ainda as pessoas entenderem ainda a questão do currículo nos Ciclos, elas se perdem muito, elas não compreendem, entendeu? Que independente de rol de conteúdos, de qualquer coisa ele está ali, ele está posto. Só que as pessoas não compreendem isso ainda. [...] A minha percepção... Eu, eu me sinto um tanto perdida também, até por causa da minha formação, fui formada na seriação e pra mim o currículo ele perpassa por essas questões mais organizadas da escola e que eu não percebo isso no Ciclo. Por exemplo, quando você inicia o ano, eu acho que em cada série, cada série ciclo deveria ter um norte, por um exemplo, durante esse ano você vai ter que dar conta de x conteúdos com esse aluno e ali durante o ano você vai adequando o que é primeiro, o que é depois e vai fazendo acontecer. As pessoas costumam dizer assim, os conteúdos estão no Programa Iris, do Ciclo da Infância ao Ciclo da Adolescência os conteúdos são os mesmos, então, se você não tem habilidades mínimas pra você determinar o que para cada faixa-etária você se perde, ou você dá além ou você dá aquém do que deveria tá sendo dado para aquela faixa-etária (Professora Estela, Entrevista Narrativa, 2013).*

Esse entendimento da professora Estela de que necessita de uma determinação externa para mediar os conhecimentos, comportando-os em cada ciclo de formação, de acordo com cada faixa etária, conflita com a concepção que norteia os ciclos no que tange ao respeito às fases do desenvolvimento do alunado. Para Fernandes (2009), a escola em ciclos se alicerça em uma concepção de tempo em sua escolaridade que pressupõe uma sucessiva ordenação do tempo sem interrupções.

A lógica temporal da escola consiste numa lógica transmissiva, o que significa dizer que “configura os tempos e espaços dos estudantes e dos professores em torno dos conteúdos a serem trabalhados, de um currículo cuja concepção está relacionada a um conteúdo linear e com ênfase nos conteúdos a serem transmitidos” (FERNANDES, 2009, p.74) e não nos objetivos a serem alcançados.

Nessa toada, ao declarar que “estar perdida” no tocante aos conteúdos a serem trabalhados e as habilidades necessárias aos alunos, a professora Estela vai ao encontro dessa lógica, em que a preocupação do professor é cumprir os tempos estabelecidos, geralmente, em bimestres para transmitir todos os conteúdos previstos, como narra, “até por causa da minha formação, fui formada na seriação e pra mim o currículo ele perpassa por essas questões mais organizadas da escola e que eu não percebo isso no Ciclo”, que “atribui caráter cumulativo ao conhecimento uma linearidade que se transforma em um poderoso eixo vertebrador do trabalho na sala de aula” (FERNANDES, 2009, p. 75).

Diante do exposto, pode-se inferir que *o habitus* com o tempo já conhecido da escola acarreta por parte dos professores uma dificuldade de incorporação de uma flexibilização nessa organização do fluxo temporal que na escola impõe ritmos e tempos homogêneos e para realizar mudanças substanciais no tempo escolar é preciso trabalhar com fluxos expandidos, como defende Perrenoud (1997) e conforme Fernandes (2009). Imprimir novas formas de

estruturação da temporalidade não assegura uma mudança curricular, dos processos avaliativos, dos programas escolares, mas, sinalizam as condições para possíveis mudanças.

O professor Gustavo, por sua vez, trata do currículo em uma concepção que se reporta à dimensões filosófica e políticas. As expressões culturais dos educandos são negligenciadas pela escola, que “*que gera violência física simbólica que eles sofrem, os estudantes reproduzem da pior maneira que é a violência física e querem cada vez mais bater, só bater, sem diálogo*”. Reconhece que a escola e mais propriamente a escola pública é segregadora. Os termos como: violência simbólica, reprodução, exclusão fazem alusão às discussões teóricas de Bourdieu (2010), ao apresentar a escola passível de reproduzir a cultura dominante em detrimento daquelas que são oriundas dos contextos escolares.

*O currículo nos Ciclos do ponto de vista do discurso é muito amplo, democrático, aberto... Mas, se a escola como um todo, não é o professor, nem o coordenador, necessariamente, embora sejam forças importantes nesse processo, mas se a escola como um todo não entende os Ciclos como um espaço de vivências culturais e insiste na ideia de momentos estanques, de expressões culturais já determinadas pelo sistema a escola tende a perder qualidade no sentido de não traduzir e vivenciar as culturas das pessoas. [...]. Então, há uma contradição um currículo muito bom, democrático, porque é muito bom fazer discursos democráticos, mas, a democracia como diz Mário Quintana “não é o ponto de chegada, é o ponto de partida”. Quando você dá a mesma igualdade a todos, você enxerga a competência de cada um. [...] As escolas estão cada dia, pelo menos as escolas públicas municipais, não tem conseguido gestar essas questões, essas representações culturais, o que gera muito mais violência física, porque também ele sofre violência simbólica, né, a escola tem uma forma de agir, muitas vezes, discriminadora, injusta, excludente. Então ela tem que se repensar enquanto escol. Pensar o que gera a violência física, simbólica que os alunos sofrem, os estudantes reproduzem da pior maneira que é a violência física e querem cada vez mais bater, só bater, sem diálogo (Professor Gustavo, Entrevista Narrativa, 2013).*

Na verdade ao priorizar a cultura dominante a escola funciona como “uma força formadora de hábitos”, haja vista que a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em diferentes campos do pensamento e da ação, aos quais pode se dar o nome de *habitus* cultivado, e se encarrega de formar os indivíduos programados.

Embora a escola não seja o lugar exclusivo de origem e produção da cultura, não é possível ignorar que a escola pela lógica de seu funcionamento modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e cumpre a função de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum, ou dito de modo simples, “o que existe enquanto questão na ‘ordem do dia’ é determinado em ampla medida pelo que é socialmente considerado como tal” (BOURDIEU, 2011, p. 12).

*O currículo, eh, eh... Ele tá mais amplo, é mais amplo nos Ciclos. Ele está mais diversificado, a gente criou uma proposta, que é uma proposta que envolve aspectos culturais, olha aí, aspectos da identidade, do respeito, da moral... Não essa moral falsa, mas a moral no sentido de respeitar, de respeitar a, a essa diversidade que é o sujeito enquanto, enquanto parte do universo que ele, que é a escola, né! Então, esse currículo ele é todo preenchido de, de valores. Exatamente isso! A gente prima muito pelos valores e valores humanos. [...] Então já trabalhamos educação etnicorracial, respeito, e nesse respeito envolve bullying, preconceito, homofobia, sexismo, tudo isso é discutido. Então na aula de língua Portuguesa (eu sempre falo Língua Portuguesa porque é o meu foco) a gente trabalhar textos que estejam tematizados com a proposta maior, que é o tema da escola e os temas menores que estão ali sendo realizados. Então, há toda uma proposta de trabalho, de discussão que é voltado para o caráter humano, valoroso, respeitoso (Professor Roberto, Entrevista Narrativa, 2013).*

O professor Roberto se refere a uma perspectiva curricular voltada para a diversidade que atenda as diferentes demandas presentes na sala de aula, que leve a repensar as relações étnico-raciais e que combata as mais variadas formas de preconceitos e discriminação. Tornando possível construir novas percepções sobre si e sobre o outro.

De acordo com o que explicita a Proposta os Ciclos de Formação em Itabuna, o currículo pressupõe uma ação política de caráter epistemológico logo, é uma produção que resulta de uma construção mediada no contexto das relações sociais. É o estudo do conhecimento, específico, o conhecimento científico, sua natureza, seu processo de aquisição, seu alcance e seus limites, e das relações entre o objeto do conhecimento e aquele que o busca; a teoria do conhecimento.

Assim, a Proposta (2004) afirma que o currículo deve repensar a organização escolar e possibilitar a construção de uma nova representação de escola, os Ciclos de Formação que assinalam rupturas em relação ao modelo tradicional de se conceber a escola, a formação e a prática pedagógica. Além da democratização do acesso e da permanência é necessário possibilitar a democratização do conhecimento por meio de experiências com situações de aprendizagens significativas que permitam aos alunos reconhecer e modificar suas condições objetivas de vida e reflexões críticas sobre a realidade.

Contudo, para efetivar essa organização curricular torna-se necessário a efetivação de práticas docentes que tornem concreto o que é teorizado na Escola Grapiúna. Em sua Proposta Político-pedagógica (2004), afirma-se que um professor que atue nos ciclos deverá conhecer as fases do desenvolvimento humano, mas também as características pessoais e vivências culturais para saber quem é o aluno que está a sua frente. Considera também que esta é uma prioridade pedagógica, pois tais investigações podem viabilizar um

processo interativo entre conteúdos e saberes determinados na matriz curricular e aqueles conteúdos e saberes que integram a identidade pessoal do aluno.

A Proposta afirma ainda que essa maneira de conceber a escola e suas prioridades não significa que métodos e conteúdos sejam abolidos, mas que a postura de perceber os conteúdos como fins em si mesmos é substituída pela importância atribuída à relação dos educandos com o conhecimento e sua capacidade de lidar com eles, de significá-los.

Não se pode deixar de lado, por exemplo, o papel da universidade, pois, sabemos que, neste momento histórico, tanto a dicotomia educação-trabalho é inadequada quanto a idéia da seqüência - educação para o trabalho. Um processo e o outro estão ligados e são, certamente, complementares. Entretanto, a relação teoria/prática destacada pela universidade, que historicamente, defendeu a busca pelo conhecimento como a busca pela verdade pura, perspectiva, essa, que é a marca da pós-modernidade e a marca do prestígio concentrado nas ciências básicas, foi, concomitantemente, o foco dos conflitos vividos na década de 1960 representados pelas necessidades que traduziam as críticas à universidade isolada em uma suas próprias especificidades.

Severino (2006), ao direcionar um olhar sobre a história recente do Brasil e dos demais países do chamado Terceiro Mundo, aponta para o fato de que estes foram instados a fazer parte do processo de desenvolvimento econômico, apoiando-se na total liberação dos mercados financeiros, na expansão do capitalismo e num declarado apoio a globalização, o governo passa a não hesitar, “ao aplicar políticas públicas que vão efetivando as diretrizes neoliberais, mais uma vez vai adiando e talvez inviabilizando uma educação que possa ser mediação da libertação, da emancipação e da construção da cidadania”(SEVERINO, 2006, p. 303).

Num cenário marcado pelo avanço da globalização econômica e cultural as referências ético-políticas terminam por perderem o significado, trazendo uma espécie de descrédito para a educação, e nesse contexto, à própria escola. A sociedade do consumo, faz com que as pessoas acreditem que as conquistas humanas estão sempre atreladas as suas posses, num sistema que seduz e inclusive faz promessas, mas não as cumpre, ou a sociedade em que não existe o cidadão, mas o contribuinte.

Destarte como a educação escolar se constitui na atualidade? Reforça a sedimentação ou contribui para a contestação do projeto hegemônico neoliberal na sociedade brasileira?

Embora compreendendo os efeitos devastadores da liberalização do mercado sobre o processo educacional, que podem conduzir à descrença de sua atuação, afirmamos que o papel transformador com o qual a educação pode se comprometer é esperado por todos os indivíduos que buscam um país mais justo, que diminua ou extinga as desigualdades sociais e reestabeleça a dignidade dos homens e mulheres que depositam nela a sua confiança. Não é uma educação redentora o que se quer com essa reflexão, mas, sim confirmar a posição assumida neste texto, ou seja, de reconhecimento dos limites da educação numa sociedade em que predominam os interesses particulares, a supremacia dos interesses hegemônicos de determinadas classes, mas, concomitantemente, de não esvanecer o papel de emancipação que cabe a educação.

Esta forma de compreender a educação é também defendida por Severino (2007, p. 314) para quem “Educar contra-ideologicamente é utilizar com a devida competência e criticidade, as ferramentas do conhecimento, as únicas de que efetivamente dispõe para dar sentido às práticas mediadoras de sua existência real”. A escola é situada como espaço de interação entre os projetos coletivos políticos e pessoais dos indivíduos e se torna responsável transposição das ações pedagógicas para o âmbito da educação propriamente dita, aquela que possibilita ao educando reconhecer-se como cidadão. Sobre essa questão considera

Para que se possa falar de um projeto impregnado por uma intencionalidade significadora, impõe-se que todas as partes envolvidas na prática educativa de uma escola estejam profundamente integradas na constituição e no vivenciamento dessa intencionalidade. [...] no âmbito de um projeto educacional todas as pessoas envolvidas precisam compartilhar dessa intencionalidade, adequando seus objetivos parciais e particulares ao objetivo abrangente da proposta pedagógica decorrente do projeto educacional. Mas para tanto se impõe que toda a comunidade escolar seja efetivamente envolvida na construção e na explicitação dessa mesma intencionalidade. É um sujeito coletivo que deve instaurá-la... (SEVERINO, 2006, p.315).

Então, o autor indaga e investe na reconstrução da sociedade, no caráter emancipatório da educação e na reconstrução dos indivíduos a partir do coletivo. Nesse sentido, na cooperação é que a democracia se fortalece e torna-se viável pensar em realidade distinta da que temos e não é esta uma tarefa fácil a ser cumprida pelas sociedades neoliberais.

### 3.5 Progressão continuada: os nós da avaliação

A Progressão Continuada no Brasil se consolida na metade do século XX, como um modo de combater a reprovação, os desperdícios de recursos financeiros e a falta de vagas na escola. Ainda, nesse século, o acesso e a permanência na escola pública se constituem desafios à serem transpostos na educação do país. A nova LDB, nº 9394/96, em seu artigo 32, parágrafos 1º e 2º quanto ao ensino fundamental sugere que esse nível de ensino seja baseado em regime de Progressão Continuada. Ela parece de forma destacada nas narrativas dos docentes da Escola Grapiúna, tendo sido mencionada no início das entrevistas de quatro dos cinco entrevistados, fato que me chamou atenção.

De acordo com a análise de diversos autores que estudam a Progressão, nas redes de ensino que aderem aos Ciclos, há um estranhamento por parte dos professores frente a extinção da reprovação e a não aceitação da Progressão Continuada. Esta é uma situação recorrente nas redes de ensino que a adotam. Em diversos excertos das entrevistas narrativas os professores e professoras da Escola Grapiúna, revelaram diversos aspectos que denotam uma insatisfação quanto a esta que determina o percurso escolar sem interrupções e o processo avaliativo dos estudantes na escola (MAINARDES, 2009; KRUG, 2001; GUILHERME, 2007; ARROYO, 2011).

No tocante à questão, a professora Gláucia evidencia que a Progressão Continuada constitui-se um empecilho ao processo de letramento dos alunos porque eles são promovidos mesmo que não tenha constituído as aprendizagens necessárias para avançar no percurso de sua escolarização.

*A minha experiência nesse Ciclo de Formação Humana, aqui na nossa realidade não funcionou e nem funciona direito. Por que? É muito bonita, é uma proposta assim que tem e tinha tudo pra dar certo. Mas não foi contemplado tudo que precisava ser feito pra poder dá certo. E aí? A gente tem tido os alunos que chegam na fase da adolescência sem saber ler direito, por exemplo, então, isso é uma falha muito grande! Por quê? Porque mesmo que o aluno tenha dificuldade durante o processo você tem que ir promovendo ele, né! Ou seja, tem que passar de ano o aluno, sem ele saber, mesmo sem saber tem que passar. E isso causa muitos problemas porque o aluno chegar a uma idade avançada sem os conhecimentos básicos, à exemplo das quatro operações, sem saber escrever, sem saber ler, o bê-a-bá.... Sem está alfabetizado, porque a gente trabalha com aquele aluno durante o ano, mas, na seriação a gente... Bem, a gente podia reter e ao reter acabava que tinha que ser trabalhado de uma outra forma no ano seguinte e ele não ultrapassava aquela série sem saber aquilo, né, então não sei.. né. [...] Até hoje eu só trabalhei com o Ciclo da Adolescência, desde quando começou, que é como se fosse da 5ª a 8ª série, quer dizer da 6ª a 8ª série. Grifo da Pesquisadora (Entrevista Narrativa, Professora Gláucia, 2013).*

Ao relatar sobre a incompatibilidade entre as aprendizagens alcançadas pelos estudantes e a obrigatoriedade de aprovar os alunos a professora Gláucia demonstra sua indignação frente à situação enfrentada na escola. Chama a atenção para a necessidade de acompanhamentos para aqueles que não conseguem alcançar conhecimentos básicos, e também reconhece que não é possível ao professor que trabalha com os anos finais do ensino fundamental alfabetizar alunos que deveria estar muito mais avançados no que diz respeito ao nível de sua escolaridade. Além disso, ela enfatiza que “*teria que ter um acompanhamento o professor por si só não dá conta de saber aquilo. O professor por si só não dá conta de fazer isso, não tem tempo de parar a aula pra alfabetizar um garoto, um adolescente que tem dificuldade de ler*”.

A Progressão é “[...] vivenciada pelos atores educacionais como um conflito na realidade escolar, aparentemente uma medida de gabinete imposta, incoerente na prática e não entendida por não levar em conta o que pensam os professores [...]” (GUILHERME, 2007, p. 8). E ao mesmo tempo, adotada para atender às agências de fomento internacional à educação, mais especificamente, o Banco Mundial e suas políticas econômicas e educacionais para os países em desenvolvimento, assim a progressão configura-se como uma imposição do Estado, dos sistemas que gerem a educação.

Ao buscar compreender os motivos que levam a professora Gláucia a desqualificar a progressão, entendo que ela entende que ao invés de funcionar em favor do aluno, esta impede ou dificulta o acesso à cultura e à educação de qualidade. Entendo a necessidade de refletir também que como ideia pedagógica a Progressão favorece mais ao aluno do que a classificação que o retém ou o faz avançar em sua escolaridade. Contudo, se esta não se realizar em colaboração com os profissionais das escolas, principalmente com os professores, gera incompreensões e conflitos que dificilmente se resolvem no transcorrer do tempo em que é implantada.

O professor Roberto, por sua vez, apresenta uma diversidade de elementos que fundamentam a sua contestação à progressão, tais como: incompatibilidade com as redes privadas e outros sistemas de ensino, o que ocasiona a criação de uma nota ou conceito fictício quando se faz necessário transferir os alunos; falta de clareza dos critérios para realizar a Progressão, e dificuldades para operar com o Programa de Informatização da rede municipal. Ao narrar, diz que:

*Continuamos com os Ciclos permanecendo, mas de uma forma capenga, que a gente não tem resultado. O critério de avaliação inicial era um documento escrito, onde todos os professores redigiam uma espécie de descrição do sujeito e isso era feito*

*coletivamente pelas diversas áreas, pelas turmas e as vezes o professor tinha cinco, seis turmas, ele tinha que se locomover de uma turma pra outra, de uma reunião pra outra, aliás, pra poder dar conta daquele sujeito, daquele aluno. E depois ficou uma coisa mentirosa, que foi todo mundo começou a escrever frases prontas, descrições prontas ehheh: - o aluno em matemática opera as quatro operações, sabe porcentagem pererê, pererê... Depois um outro texto era: - o aluno não opera as quatro operações, era assim. Em Língua Portuguesa a mesma coisa – domina gramática parcialmente tarará... Então a gente percebia que erra uma coisa utópica para a realidade grapiúna. E ai mudou isso, depois, com uma nova proposta que foi a partir de um programa chamado Íris. Um programa realizado através de computador, onde o professor teve, a princípio, uma formação no núcleo de tecnologia de Itabuna Municipal, e ai a gente, é, tinha essa formação e depois um trabalho muito, muito, ah, dificultoso também. [...] Porque era um programa que exigia parar em casa ou na escola e a gente sabe que um professor para parar ele tem mil dificuldades e tudo isso faz parte da minha prática educacional, da minha prática pedagógica enquanto professor. E eu não sou o único a dizer isso, essa é uma concepção coletiva. [...] Eu não estou dizendo com isso que o ensino tradicional é melhor, nem é pior, nem que a Proposta é melhor ou pior, mas é que falta muito ainda, é preciso como diz Jacques Derrida, “desconstruir novamente para que alguma coisa aconteça de fato”. [...] é preciso fazer certo, nós não estamos fazendo certo. Então, é preciso repensar a avaliação; repensar essa progressão automática; quem está progredindo; porque está progredindo; qual o critério pra ter essa progressão; quem disse que o aluno está pronto; quem avaliou; como avaliou... Eu acho que são perguntas que merecem respostas (Professor Roberto, Entrevista Narrativa, 2013).*

Ao entender a progressão como uma intransigência do sistema educacional gestor, neste caso, a Secretaria da Educação Municipal, o professor Roberto parece entende a medida como um meio de dominação cultural, como mecanismo de controle social, uma vez que não foi consultado em seus saberes e não participou coletivamente das discussões que implantaram os Ciclos e o seu regime de Progressão, o que se torna evidente ao narrar que *“É a Proposta da Rede Municipal de Ensino, né! É fantasioso, é complexo, é uma rede que quer acertar, na verdade. É uma narrativa que a gente faz da vida pensando, pensando o que é educação”*.

Por certo, a falta de clareza a qual o professor faz referência está inclusive atrelada a própria forma de implantação dos Ciclos e da progressão, pois, uma vez que instrumentos de avaliação, considerados objetivos como a nota e a impossibilidade de reprovar retira do professor o mecanismo o qual antes detinha e que servia como “moeda de troca” na relação pedagógica entre professores e alunos, são retirados, de fato. Então, sejam quais forem os instrumentos utilizados para operar a Progressão: perfil em diários de classe escritos, programas digitais em rede, ou quaisquer outros não serão bem vistos se não forem realizados cooperativamente.

Também se aproxima da narrativa da professora Gláucia ao denunciar que os alunos permanecem como “analfabetos funcionais”, quer dizer, apesar de decodificarem não compreendem ou interpretam os textos que acessam, evidenciando o aspecto ao qual mais se

atribui as razões para denotar a distorção entre a idade e a escolaridade. Assim afirma que “[...] *Porque também nessa proposta dos Ciclos há uma aprovação automática e nós temos alunos no 9º ano nem ler, nem escreve, alunos analfabetos ou analfabetos funcionais, ele é letrado para o mundo, mas é iletrado pra gramática*”. Ao se situar como contra a escola tradicional, dá pistas de que compreende a Progressão como fazendo parte de uma perspectiva de ensino progressista, mas, ao mesmo tempo, entende-a como desconectada da realidade.

O professor Gustavo, por sua vez, percebe a progressão como uma ação irresponsável que abandona o aluno à própria sorte. Essa compreensão encontra ecos nos argumentos de Grossi (2004, p. 84), que diz que “o objetivo da escola não pode ser a garantia da mera permanência dentro dela, sem que aí estejam concretizando aprendizagens”. Alicerça-se na compreensão de que a aprendizagem é um fenômeno social, mas o que facilita as aprendizagens não é a idade, mas a parceria com um grupo de pessoas que tenham um núcleo comum de conhecimentos.

Nessa linha de entendimento de Grossi (2004) o problema da avaliação escolar não é a aprovação e a repetência. O seu real e doloroso problema é não aprender e isto não se resolve mascarando-o pela eliminação das séries ou pela progressão.

*A promoção automática, eu entendo que é assim dizer – você sujeito estudante, de onze anos, você já está responsável por decidir o que fazer da sua vida e eu pergunto – eu tenho um filho de onze anos – que pai seria eu se nesse momento da vida colocasse meu filho diante do mundo desse a ele o poder, ou o pseudo, o falso poder de escolha diante das opções da vida. O que a escola faz quando traduz, nesse indivíduo, ciclo como aprovação automática, é dizer: você não precisa de nenhuma habilidade para poder enfrentar as demandas existenciais, né, seja para um concurso público, seja a convivência social, seja para um relacionamento pessoal no casamento com alguém ou a relação na família. Isso gera uma distorção, o estudante é aprovado independente do que tenha construído. Ele pode, simplesmente, o que é mais absurdo, lembro agora, se ele tem uma presença, só precisa está presente no espaço escolar, ele pode não ter nenhuma atividade no caderno, ele pode não ter nenhuma demanda de relação nos espaços de saberes como assistência ao filme, jogo de futebol, participação em dança ou grupo de capoeira, mas esse indivíduo ele é promovido, porque o que conta segundo informações determinada abertamente é a presença, se ele tem 75%, só nesse caso, ele é reprovado. Embora em nossa última avaliação aqui na escola, principalmente, os colegas eu parabenizo do CAD II, né, eles reprovaram com análise na vida dos indivíduos durante todo ano uma quantidade de estudantes que seriam promovidos sem nenhuma condição para isso [...] Retorno a Mário Quintana se ele recebe todas as habilidades no início, desenvolver, chegar lá já é competência também dele, quem passa é ele (Professor Gustavo, Entrevista Narrativa, 2013).*

Ao tratar da progressão o professor Gustavo lamenta que o único critério para aprovação do alunado seja a presença, regimentada pela própria LDB de 75%, e que mesmo diante da negligência de alguns alunos torna-se impossibilitado de agir, uma vez que não pode

mantê-lo no mesmo ano escolar, caso tenha essa frequência. Demonstra também preocupação com o fato de não ser dada a devida importância à construção dos conhecimentos necessários para que os educandos possam progredir no decurso das suas vidas. Ele também argumenta que não adianta fazer o aluno avançar nos anos escolares, caso não tenha adquirido os conhecimentos necessários para tal e assevera “[...] *Então, não vejo, insisto, a reprovação dissociada do investimento, das potencialidades do indivíduo desenvolver as habilidades necessárias*”.

Uma vez que a progressão, como bem afirma Krug (2002), não há Ciclos onde existe reprovação, não aceitá-la implica em contestar se constitui como o principal elemento estruturante dos Ciclos de Formação Humana, haja vista que garantir que as vivências e respeitar cada fase da vida dos indivíduos consiste no ponto fulcral dessa proposta. Numa concepção antagônica, Grossi (2004) assevera que Ciclos não resolvem repetência. E diante desse argumento, expõe que

O ensino por Ciclos sem séries, como tentativa de eliminar a repetência é uma aberração didática e um sério equívoco político. É como tentar acabar com a desnutrição deixando de pear regularmente as crianças. Tanto a repetência como desnutrição são apenas efeitos de causas bem definidas – no primeiro caso, não aprendizagem e no segundo falta de alimento. Tentar escamotear as causas evitando se confrontar com os seus efeitos, é, aqui, agir como avestruz que esconde só a cabeça e fica tranquila pensando que se escondeu por inteiro (GROSSI, 2004, p. 75).

A autora segue argumentando que o problema da repetência no Brasil só se resolve com a valorização dos professores que se constitui a partir da “capacitação”<sup>55</sup> e salário digno. Afirma que para que a aprendizagem do aluno depende muito mais de um professor dinâmico, satisfeito e qualificado do que um fenômeno natural de maturação ou desenvolvimento intelectual.

Além disso, Grossi (2004) diz que se deve levar em conta “a territorialidade do aluno no seu processo escolar, o qual inclui um tempo específico para o seu funcionamento” (idem, ibidem, p.76), quer dizer, os alunos precisam pertencer a uma turma, nas escolas, por séries para que eles que eles aprendam de modo efetiva.

---

<sup>55</sup> O termo está aqui utilizado conforme citação literal da autora, pois compreendo que este remete às concepções tecnicistas e que implicam na ideia de que o docente não desenvolve as competências para exercer a profissão a partir de sua formação inicial e das experiências que adquire em sua prática docente. Entendo que a formação continuada é uma expressão mais humanizada para expressar a necessidade contínua de atualizar os conhecimentos e renovar as práticas. Para maior aprofundamento da questão, confira David e Dominick (2010).

Em sua narrativa o professor Gustavo anuncia ainda a coragem de seus colegas em reprovar os alunos que não tinha condições de serem aprovados, e que “*não tinha nenhuma condição para isso*”. Entendo que diante dos argumentos do professor esta atitude do corpo docente é percebida como uma ação que favorece aos educandos uma possível revisão dos conhecimentos que precisaria adquirir no transcorrer do ano. Nesse caso, o ano letivo, é, aliás, o critério mais importante progresso dos saberes.

Ao abordar sobre a progressão na realidade dos Ciclos de Formação Humana a professora Estela posiciona que:

*Eu modificaria nos Ciclos, hoje, duas coisas fundamentais: eu modificaria a questão do horário no CAD e modificaria a questão da promoção automática (Entrevista Narrativa, Professora Estela, 2013).*

No que concerne a Progressão a professora Estela não expõe ou menciona o que pensa sobre ela, porém, apesar de não ter detalhado sua percepção da progressão a professora Estela narra de forma breve que esse seria um dos pontos que modificaria no sistema de Ciclos em Itabuna. Entendo que também “o não dito” pode desvelar contextos e compreensões acerca de uma determinada realidade, portanto, acredito que aí se revela a sua insatisfação diante da mesma.

A professora Helena admite que embora não admire o saudosismo da escola no passado, tanto a família quanto o aluno não compreendem a progressão continuada adequadamente, e nesse sentido, aproxima-se da narrativa do professor Gustavo quanto a ideia de que falta ao aluno maturidade para compreendê-la.

*Bem, eu não estou querendo cair naquela coisa do saudosismo, mas a, a progressão automática ela não é compreendida nem pelo aluno, não é compreendida pela família do aluno. Então, ele percebe que se ele estudar ou não passar ele é promovido ou a promoção automática, não vamos isso, não vamos usar esse termo, mas de progressão continuada. Mas o aluno ele não tem essa leitura, então, ele não percebe que o maior prejudicado, caso não haja essa progressão continuada é ele. Então, a gente precisa trabalhar mais essa conscientização do aluno, porque na leitura singular, simplória do aluno, ele pensa assim: - eu não vou ser barrado, eu não vou ser reprovado, então se eu estudar ou não estudar eu não vou ser barrado, mesmo que eu não dê conta, por outro lado ele tem noção que o que reprova ele é a falta. Então nós não temos casos de abandono ou de falta na escola são casos raríssimos, então, ele confunde a promoção automática com a progressão continuada (Professora Helena, Entrevista Narrativa, 2013).*

A esse respeito, é preciso considerar as reminiscências do regime seriado, e, ao mesmo tempo, o fato de que muitos professores ainda trabalhem em escolas seriadas, e que foi

construído no ideário pedagógico como sendo o mais coerente ou uma boa lembrança do regime seriado que faz parte do ideário pedagógico brasileiro, que foi constituído ao longo dos anos do magistério (GUILHERME, 2007). Essa compreensão, muitas vezes, faz com os educadores qualifiquem o regime como o mais adequado ao seu fazer docente.

Contudo, a professora Helena reconhece que a progressão continuada precisa ser mais esclarecida, pois pais e educandos não a compreendem, o que leva o aluno a não se importar com os estudos, pois sabe que será aprovado “*porque na leitura singular, simplória do aluno, ele pensa assim: - eu não vou ser barrado, eu não vou ser reprovado, então se eu estudar ou não estudar eu não vou ser barrado*”, conforme a sua narrativa.

Na minha apreensão as narrativas dos professores e professoras na Escola Grapiúna quanto à Progressão Continuada revelaram que contestam a Progressão pelas seguintes razões:

- Negligência e desinteresse de muitos alunos pelos estudos, em função da certeza de que será aprovado, ainda que não estude.
- Processo de ensino e aprendizagem rebaixado a níveis caóticos;
- Desconhecimento e falta de clareza sobre a progressão, atrelada à falta de participação do coletivo de professores;
- Ausência de autonomia do professor em relação as decisões no que diz respeito ao processo de avaliação da aprendizagem dos alunos;
- Incompreensão dos alunos e da própria família sobre a progressão.

Reconheço que essas considerações são limitadoras em relação a toda a gama de informações e argumentos explicitados pelos professores e professoras que atuam na rede de Itabuna, na organização em Ciclos de Formação Humana, mas acredito que em suas narrativas afloraram as inquietações e os posicionamentos acerca da Progressão.

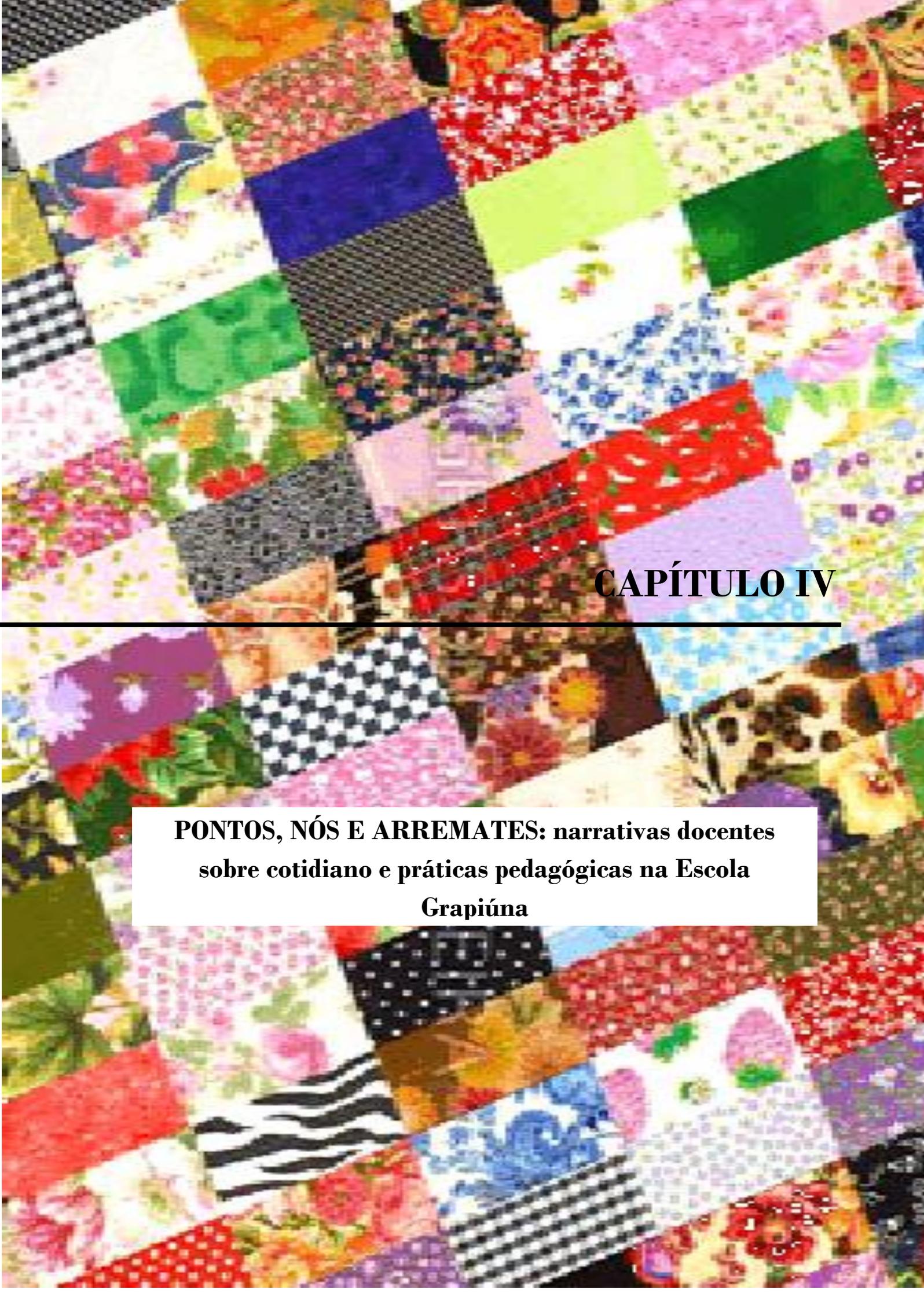
Não é possível negar que, por vezes, os professores brasileiros se percebem numa espécie de esquizofrenia pedagógica, imersos em métodos, modelos e concepções de educação, de ensino e de aprendizagem antagônicos e se veem obrigados a conviver com múltiplas realidades, uma vez que lecionam em várias redes de ensino, com diferentes modelos de organização de ensino. Entretanto, é válido ressaltar que durante vários anos, a seriação apresenta-se como única possibilidade para a organização do ensino básico, respaldada na lógica linear e cartesiana, cuja preocupação maior é com o conhecimento, em si

e por si. Desse modo, os sujeitos que a ela não se adequam são excluídos do processo, no caso dos alunos, justifica-se aí a reprovação escolar.

Nessa vertente, sem desqualificar os instrumentos que visam resgatar o aluno que apresenta dificuldades para aprender e não levá-lo à condição de reprovado, como as “recuperações paralelas, conselhos de classes e outros”, certo é que na organização por série a preocupação é com o alcance do nível de conhecimento pretendido ou esperado naquela série e bem menos com o sujeito. Na visão de Paro (2002) uma das implicações didático-pedagógicas do apego à reprovação é percebê-la como motivação e ressalta:

É preciso, todavia, considerar que há um equívoco didático enorme em supor que a presença da prova ou da reprovação seja um motivo essencial defensável para induzir o aluno ao estudo. Se for verdade que é pela nota que se motiva o aluno a estudar e a ter responsabilidade, significa que o ensino está muito mal provido de recursos para motivar o aluno a estudar (PARO, 2002, p. 16. ).

Consideramos, então, que o problema da lógica seriada é que “fabrica e determina sujeitos que sabem mais, sabem menos, ou sabem nada. Assim gera pessoas aptas a ocupar setores mais ou menos disputados e valorizados pela sociedade” (LIMA, 2008, p. 80). Tradicionalmente, a seriação configura-se como embrião da sociedade classista, reprodutora de injustiças.



## CAPÍTULO IV

---

**PONTOS, NÓS E ARREMATES: narrativas docentes  
sobre cotidiano e práticas pedagógicas na Escola  
Grapiúna**

O papel da mão no trabalho produtivo tornou-se mais modesto, e o lugar que ela ocupava durante a narração está agora vazio. (Pois a narração, em seu aspecto sensível não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente com seus gestos apreendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito). A antiga coordenação da alma, do olhar e da mão, que transparece nas palavras de Valéry, é típica do artesão, e é ela que encontramos sempre, onde quer que a arte de narrar seja praticada. Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e a sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros, transformando-a num produto sólido, útil e único? (BENJAMIN, 1994, p. 212).

#### **4.1 Narrar o cotidiano: vivências docentes no contexto escolar**

Pensar a escola e o cotidiano escolar, valorizando as contribuições dos atores e atrizes que o compõem tem se tornado recorrente nas pesquisas que se propõem a estudar as relações entre o cotidiano e a educação escolar. Este capítulo aborda a relação entre o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas dos professores e professoras que atuam nos Ciclos de Formação Humana, na Escola Grapiúna. Para tanto as suas narrativas se apresentam como reveladoras desse cenário, em que os docentes enfatizam de que forma reconhecem esse cotidiano que vivenciam, e para tanto realizam, nesta seção, o que denomino de “narrar o cotidiano no cotidiano”.

Ao buscar contextualizar como é o dia a dia da escola, por intermédio daqueles que o constroem, intenciono, a exemplo de Alves (1998, p. 14) “incorporar às redes que estes praticantes tecem para além dos muros reais e imaginários, que existem, porque construídos pelo poder e pelas marcas que em nós deixou”, quer dizer, entre a escola e os outros cotidianos. E assim, entender que

Estas redes por serem tênues se rompem com facilidade e, continuamente, precisam ser tecidas e tornadas a tecer. Por serem muito finas não são "vistas", a maior parte das vezes, a não ser que a isto nos dediquemos. Este real/ imaginário é de onde se precisa partir para construir o outro real/ utópico - o necessário, porque mais humano e mais humanizante (ALVES, 1998, p. 14, grifos do autor).

Conforme frisado nos transcurros dos capítulos anteriores, é de uma realidade escolar específica dos Ciclos de Formação Humana, a qual se referem os colaboradores desta pesquisa, mais especificamente do contexto da rede municipal de Itabuna entre o período de 2002 e 2013. Historicamente, a escola é apontada como um lugar em que a inovação passa distante dos espaços e tempos que a compõem, este cotidiano lembrado muito mais pelos seus fracassos do que pelas contribuições que oferece (e não precisa ser um estudioso da educação para ter consciência desse fato) as colocações de que a escola, e mais, detidamente, a escola pública tem fracassado é apropriada pelos pais de alunos e alunas, pelos próprios estudantes em discursos que se tornaram recorrentes, a exemplo, nas reuniões de pais e mestres (LIMA, 2011).

Este mundo cotidiano da escola, por um lado, através de metodologias e práticas baseadas em concepções conservadoras, podem retirar de seu contexto as relações afetivas, o fazer com, as relações de prazer (ALVES, 1998). Por outro lado, pode-se constituir também nos espaços e tempos escolares ‘amizades para toda a vida’, favorecer a criação de práticas pedagógicas versáteis de professores e professoras que as desenvolvem. Pode-se valorizar as potencialidades e se reconhecer os bons trabalhos desenvolvidos pelos seus profissionais e educandos. Não há como negar, portanto, que este mundo escolar é afetado por relações e sentimentos plurais (ALVES, 1998).

Apesar de se atribuir a esse último argumento um caráter romântico (respaldado por teorias científicas de cunho formalista), desprezá-lo, focando apenas os aspectos negativos da escola, a mim parece indicar uma postura tão ingênua quanto aquela o que o idealiza, haja vista que a escola é um lugar diversificado e complexo. Em certo sentido, sobre esse otimismo ao perceber o cotidiano é o que Giard (1994, p. 18)<sup>56</sup>, ao se referir a Certeau, afirma que “[...] essa diferença em face da teoria se deve a uma concepção ética e política, alimenta-se de uma sensibilidade estética que se exprime em Certeau através da constante capacidade de se maravilhar”.

A autora expressa ainda que “[...] em Michel de Certeau são sempre perceptíveis um elã otimista, uma generosidade da inteligência e uma confiança depositada no outro, de sorte que nenhuma situação lhe parece a priori fixa ou desesperadora” (GIARD, 1994, p. 18). Em seus estudos a única regra era um desejo de elucidação e um interesse de conhecer a vida concreta. E complementa argumentando com as palavras do próprio autor “O dia a dia se acha

---

<sup>56</sup> Luce Giard é uma das pesquisadoras que compuseram o grupo de pesquisa de Certeau, responsável, juntamente com Pierre Mayol pelo 2º tomo do livro a Invenção do Cotidiano, criado no seio da Délégation Générale à Recherche Scientifique et Technique – DGRST. Notas introdutórias da referida obra

semeado de maravilhas, escuma tão brilhante [...] como a dos escritores ou dos artistas” (GIARD, 1994, p. 18).

Sem nome próprio, todas as espécies de linguagens dão lugar a festas efêmeras que surgem, desaparecem e tornam a surgir. Com efeito, Certeau é apresentado por Giard como um pesquisador defensor da liberdade intelectual, que ouvia tanto aos aprendizes inseguros quanto aos pesquisadores tarimbados.

As práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto, difícil de delimitar e que, a título provisório, pode ser designado como o dos procedimentos. São esquemas de operações e manipulações técnicas (CERTEAU, 1994). Definir tais procedimentos é, segundo esse autor, desvendar o seu funcionamento em relação ao adquirido (*o habitus* em Bourdieu) ou “[...] o que se acha em jogo é o estatuto da análise e sua relação com o objeto. Como numa oficina ou num laboratório, os objetos produzidos por uma pesquisa resultam de seu aporte, mais ou menos original, no campo onde ela se tornou possível” (CERTEAU, 1994, p. 109). E continua, argumentando que

Remetem, portanto, a um “*status quaestionis*”, isto é uma rede de intercâmbios profissionais e textuais, à dialética de um trabalho em curso (se por dialética se quer designar, como no século XVI, movimentos de relações entre *dermaches* diferentes e um mesmo cenário, e não o poder conferido a um lugar particular de totalizar ou “superar” essas diferenças). Vendo as coisas desse ponto de vista, os “objetos” de nossas pesquisas não podem ser destacados do “comércio intelectual e social que organiza as suas distinções e seus deslocamentos (CERTEAU, 1994, p. 110, grifos do autor).

Ao refletir sobre as demandas de sua profissão, ou sobre como se sentem na condução desse cotidiano, de suas práticas, é que os docentes construíram suas narrativas. Sobre o cotidiano nos Ciclos de Formação Humana, o professor Roberto narra:

*Bom, o cotidiano... Bom, vou colocar uma experiência na escola de tempo integral, ok. Então, geralmente, o aluno chega na escola às 7h, ele tem três tempos, diferente de cinco aulas, ou cinco horas de aula, então, ele tem três tempos, a aula começa às 7h da manhã e encerra as 11h30, ok! É depois, tem o intervalo nesse ínterim aí, 9h50, um momento para os alunos e aí no final, 11h e30 os alunos ficam na escola e até 12h e 30min ele almoça nesse espaço. À tarde, geralmente, são oficinas que são realizadas, oficinas de Letramento em Língua Portuguesa, letramento em Matemática, oficinas de dança, né, oficinas de leitura, sala de leitura, inclusive, é um espaço que foi criado. Geralmente nas escolas da Rede Municipal essa questão do turno matutino é toda igual, o diferente é que nas escolas de tempo integral há esse diferencial com as oficinas no turno a tarde. Essas aulas elas são aulas do currículo obrigatório, regular, é, mantém língua portuguesa, matemática e tal, com alguns acréscimos, como meio-ambiente que também acontece, é há, há também algumas disciplinas relacionadas ao comportamento que foram criadas, justamente, para tentar fazer uma mudança na construção e constituição do sujeito, a questão do respeito,*

*enfim, mas o currículo é semelhante ao currículo de uma escola regular que não seja do ciclo (Professor Roberto, Entrevista Narrativa, 2013).*

Ao se referir ao cotidiano em sua narrativa Roberto estabelece, a princípio, uma relação com o tempo (numa dimensão cronológica) e o espaço escolar, o que pode denotar que a sua compreensão de cotidiano é atrelada à rotina que se estabelece no contexto da escola, pois, enfatiza os acontecimentos do dia a dia da escola, desde o primeiro horário de aula da escola, o intervalo, e o trabalho realizado com os alunos nos ambientes da escola. Reporta-se ao funcionamento da escola em tempo integral, também as disciplinas do currículo obrigatório, destaca as disciplinas que trabalham o comportamento dos alunos *“justamente, para tentar fazer uma mudança na construção e constituição do sujeito, a questão do respeito”*, que percebo como sendo identificado como a disciplina dos estudantes, geralmente, percebida como problema nas escolas brasileiras, em função do que é percebido, muitas vezes, como desrespeito ao professor e aos profissionais da escola.

Refere ainda que o currículo da escola em que leciona é semelhante ao currículo de uma escola cuja forma de organização não seja ciclada. É válido destacar que os autores que pesquisam e debatem sobre a escola em tempo integral chamam atenção, justamente, para essa dinâmica da escola em relação à forma como organiza as disciplinas e a própria rotina escolar, uma vez que a escola deveria evitar a compartimentalização do tempo em disciplinas do currículo formal em um turno e atividades lúdicas ou extracurriculares em turno oposto, a fim de não produzir estereótipos, tais como: atividades formais e atividades recreativas, não raras as vezes, confundidas como sendo atividades de menor importância.

No excerto da narrativa do professor Gustavo, é possível encontrar uma aproximação da narrativa do professor Roberto no que concerne a se referir a escola em tempo integral, para situar o cotidiano da escola. Entretanto, a ideia de Ciclos, atrelada à progressão continuada, torna-se tão presente na sua memória que a sua percepção imediata do cotidiano da sua escola é associada à questão da avaliação dos alunos e da reprovação escolar.

*Hoje, enquanto professor de uma escola de tempo integral, né, eu entendo que os Ciclos ele tem sido deturpado, no sentido de que para o estudante a ideia que chega dos Ciclos é que ele é um espaço onde ele vai ser aprovado independente dele ter alcançado ou não das metas propostas para cada série, então o aluno, ele mesmo insiste, ele diz isso repetida vezes, que de que ele não precisa fazer nada, que ele será aprovado, eh, automaticamente. Então, do ponto de vista é, quer dizer, do caráter pedagógico ficou essa lição ruim, o estudante ele percebe que ele não precisa estudar dentro dos Ciclos, ele vai ser aprovado e sendo aprovado para que ele vai estudar? Isso, inclusive, tem gerado algumas discussões, junto a alguns professores, no sentido de mudar na escola, ainda que a SEC não vote a mudança, ou venha implantar uma discussão no sentido de retirada dos Ciclos, ou, senão da*

*retirada do seu melhoramento, os professores querem fechar a ideia de colocar sim a reprovação não como meta, mas como uma possibilidade, dado que numa escola o aluno tem metas a alcançar, se ele é indiferente às metas como ele pode desenvolver os estágios que ele tem que desenvolver em cada série. (Professor Gustavo, Entrevista Narrativa, 2013).*

Como uma possibilidade interpretativa, penso que essa ideia de que a reprovação aparece como possibilidade de o aluno interessar-se mais pela escola, empenhando-se mais, diante da possibilidade de ser aprovado ou não (e muitas vezes isso é fato) deve-se à herança deixada pela escola tradicional que vinculou as aprendizagens sob a responsabilidade exclusiva dos discentes e dos próprios docentes, como se os fatores conjunturais como a infraestrutura da escola, a sua gestão e própria origem destas pessoas não tivesse relação com o seu processo de aprendizagem, ou, como enfatiza Bourdieu (1996; 2010), com os diversos capitais que os agentes detém ou não.

De acordo com Guilherme (2007), são cada vez mais numerosos os estudos que se ocupam em deslocar o professor da condição de culpado pelos acontecimentos que descredibilizam o processo de ensino e aprendizagem e a própria escola, pois, o situam como agente do seu saber e fazer, entre eles Perrenoud (1993), Nóvoa (1995; 2010), Alves (1998). Inclusive, de serem reconhecidos como seres pensantes e não meros executores. “Reconhecer a importância de ‘valores, ideologias e princípios estruturadores’, que dão significado às histórias, às culturas e à subjetividades definidoras das atividades diárias” (DIAS DA SILVA 1998, p. 38 *apud* GUILHERME, 2007, p. 57, grifos do autor).

A professora Helena ao narrar sobre o cotidiano realiza uma associação entre os ciclos e o seu fazer docente, que apareceu de modo singular em suas colocações. Ao se remeter ao cotidiano trata das suas práticas na sala de aula, contemplando, por exemplo, a informática no auxílio de alguns de seus trabalhos. Ela percebe o suporte da tecnologia ao citar trabalhos como a elaboração de blogs em parceria com algumas turmas nas quais leciona. Traz para esse eixo o papel da equipe gestora que no seu entendimento atende as expectativas de uma gestão que atende as necessidades dos profissionais da escola, o que viabiliza os projetos e os trabalhos que desenvolve na escola.

*Eu já consegui fazer alguns trabalhos nas turmas do Ciclo da Adolescência com o auxílio da informática. Nós construímos um e-mail que é coletivo, para cada turma, e eles acessam, postam, respondem, como se fosse um blog, de 15 em 15, eles fazem essas atividades e prestam contas dessas atividades. Então, a gente interage de forma que antes não existia, que ficava limitado aos muros da escola. Bem, nós contamos com o apoio da equipe gestora da escola. Eu não tenho nenhuma absolutamente nenhuma reclamação pra fazer da gestão da escola, ela é uma gestão, na medida do possível, participativa, né, no, no, assim, participativa, por*

*exemplo ela vê o que a escola necessita, quais são reivindicações do professor, o que o professor pede, todos os projetos que nós conseguimos desenvolver foi com o apoio total da gestão da escola, desde a compra do material de papelaria até o suporte pedagógico, a gente com a colaboração boa parte da equipe pedagógica, então se a gente precisa de um acompanhamento, de uma cobrança a equipe pedagógica também dá esse suporte. E nós temos uma gestora que está lá há duas gestões, essa já é a terceira, eu que de repente é bom que a gente troque, mas, a gente teme até essa mudança quando vier acontecer porque é uma equipe que está dando certo desde a equipe gestora, até a equipe de apoio. Então tudo isso é muito importante você sentir que na sua escola você tem uma continuação, que você tem um apoio e esse apoio te deixa confortável para você trabalhar com o retorno que a escola espera que você tenha. (Professora Helena, Entrevista Narrativa, 2013).*

Similarmente, quanto às políticas de gestão escolar e ciclos, Fetzner (2007)<sup>57</sup>, sob o mesmo ponto de vista da professora Helena, destaca ambos os aspectos frisados por estas: o primeiro sobre a importância no âmbito escolar das práticas de democratização da gestão dentre elas, destaca o “envolvimento da direção com o fazer junto (percebendo-se enquanto um trabalhador a mais na construção da qualidade da escola), superando dicotomias entre o pedagógico e o administrativo” (FETZNER, 2007, p. 107). E o segundo aspecto referindo-se ao suporte institucional que viabilize o projeto da escola e de sua execução no que se refere a recursos materiais (livros para estudo dos discentes e dos docentes, materiais didáticos etc.), e, principalmente, tornar acessíveis os materiais já existentes na escola (FETZNER, 2007).

Estela, expressa no excerto de sua narrativa, a compreensão de cotidiano como um processo que vem sendo “quebrado”, como forma de traduzir a sua aparente discordância dos projetos produzidos fora do ambiente escolar, sem a sua colaboração dos praticantes da escola, como diria Certeau (1994), como empecilhos para o seguimento coerente das atividades elaboradas na e para a escola.

*Nessa proposta de Ciclos de Formação Humana o cotidiano dentro da escola ele... ocorre de forma bem tranquila, eu acho que dá pra você trabalhar muito bem. O que vem quebrando a questão do cotidiano dos Ciclos na escola são os projetos externos, os projetos externos, eles poderiam, assim, ser menos e chegar com o tempo que agente pudesse adequar aquilo que já está acontecendo na escola. As vezes a escola tá toda voltada pra um projeto que ela se organizou pra fazer de acordo com a necessidade da escola, tá caminhando, tá trabalhando e ai começa a vir os projetos externos e você tem que parar pra dar conta daquilo, até porque, algumas vezes, você tem que apresentar em outro ambiente, as vezes alguém vem pra ver o andamento daquele projeto e ai você para tudo, mas os Ciclo ele tem caminhado bem, ele tem tido um cotidiano bem.. tranquilo dentro das escolas. Nos Ciclos, eu acho a distância entre a teoria e a prática, hoje, é muito pequena, eu acho que a gente tem conseguiu avançar bastante, mudar, realmente, a concepção e a gente já colocou muito do que está na teoria, na prática; a gente vem aos poucos,*

---

<sup>57</sup> Esta autora é a mesma Andrea Krug, que, a partir de 2007, passou a utilizar o sobrenome Fetzner. Considero válida a informação porque esta autora é, na atualidade, uma das principais pesquisadoras dos Ciclos de Formação Humana no Brasil, tendo participado da Escola Plural em Porto Alegre. Prestou assessoria à Escola Grapiúna entre 2007 e 2010 e possui uma vasta publicação na área.

*não tem sido fácil, mas a gente vem ano a ano tentando fazer esse Ciclo acontecer, claro que a gente não é ingênuo de achar que o Ciclo do jeito que está, tá bom, a gente sabe que ele precisa ser revisto, ser reformulado, parte do que está lá mas, daquilo que está lá sendo que algumas coisas a gente não consegue perceber muito bem.*(Professora Estela, Entrevista Narrativa, 2013).

Embora a professora Estela não tenha especificado quais tipos de projetos interferem no cotidiano escolar, percebe-se que ela não os considera como integrantes das suas necessidades, tornando esse cotidiano fragmentado. Reconhece que a própria instituição se debruça para elaborar, a fim de contemplar as suas reais demandas. Esta assertiva da professora me fez refletir ao definir que os projetos são estranhos, a professora Helena se defronta com as “estratégias” advindas de um lugar estranho à escola, impostos por um “sujeito de querer e poder”.

Na linha de pensamento de Certeau (1994), “as maneiras de fazer” dos sujeitos reais correspondem a outras regras que não aquelas da produção e do consumo oficiais, criam um jogo mediante a estratificação de funcionamentos diferenciados, mesmo que de forma marginal que originam novas “maneiras de utilizar” a ordem imposta. Para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, assumindo a condição de produtores/autores, propagando modos de agir alternativos, conduzindo, a sua maneira, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal, conforme Certeau (1994), na análise de Alves e Oliveira (1998).

Compreendo que a professora Estela, ao ir de encontro às ações que não são significativas para a escola, utiliza-se de táticas que de algum modo burlam o sistema educacional. O que é explicitado ao situar que *“às vezes a escola tá toda voltada pra um projeto que ela se organizou pra fazer de acordo com a necessidade da escola [...] e começa a vir os projetos externos [...] e aí você para tudo”*. O que demonstra que ela reage, ao se indignar mediante as atividades educativas das quais não participou, porque como docente, é capaz de agir autonomamente, tem as suas “maneiras de fazer”. Seguindo esse raciocínio, as táticas, inversamente, a astúcia é possível ao fraco, e muitas vezes apenas ela, visto que “o poder se acha amarrado a sua visibilidade” (CERTEAU, 1994, p. 101).

Os professores e professoras, ao narrarem sobre o cotidiano dos Ciclos, imersos neste cotidiano, fazem inferências distintas em suas narrativas, uma vez que mesmo estando as experiências em contextos aproximados, elas são sempre singulares,

se a experiência é *“isso que me passa”* o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade, em que algo passa e que *“isso me passa”*, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro,

uma ferida. Daí que o sujeito da experiência não seja em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Ou, dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece. A este sentido do passar de “isso que me passa” poderíamos chamar de “princípio de paixão” (LARROSA, 2011, p. 8, grifos do autor).

Em seu contexto escolar, os docentes Roberto e Estela percebem, respectivamente, o cotidiano atrelado aos elementos tempos, espaços escolares, currículo e projetos e a uma dicotomia entre as demandas da escola e as demandas externas a ela. Afirmando que não há diferenças entre os currículos da escola em que atua nos Ciclos de Formação e o de outras escolas com formas de organização diferenciadas. Ao se referir ao cotidiano escolar se reportam ao seu fazer docente, e a elaboração de projetos, situando o apoio da gestão escolar. E, deixam claro que ações exteriores à escola não funcionam ou agradam aos profissionais da escola, quando não contam com a sua participação.

Certamente, mesmo havendo um controle imposto pelo sistema municipal de ensino, ao implantar os Ciclos de Formação, as narrativas dos professores e professora revelam que há modos próprios de driblar o sistema. Percebe-se claramente essas táticas, conforme Certeau (1993), quando o professor Gustavo se refere a progressão e evidencia a perspectiva de introduzir a reprovação, junto com os seus colegas como uma possibilidade na escola em que atua”, ainda que esta não integre a concepção da escola ciclada.

Mesmo havendo um controle imposto pelo sistema municipal de ensino, ao implantar os Ciclos de Formação Humana, as narrativas dos professores e professoras revelam que há modos de driblar o sistema, são representações de como as táticas são utilizadas pelos praticantes do cotidiano escolar, diante do poder instituído e mediante suas estratégias.

Conforme já explicitado nestes escritos, a ciência moderna se desenvolve com uma gama de conhecimentos que imersos em “tantos cotidianos nos quais vivemos e nos quais nos formamos como uma rede de subjetividades, entre os quais está o da escola”. Os conhecimentos cotidianos eram percebidos como sem valor para o que era preciso fazer e criar e para compreender o cotidiano em sua relação com a cultura ou, melhor dizendo, a criação de *acontecimentos culturais* nos cotidianos em que vivemos e nos educamos.

Alves (2003, p. 65, grifos da autora) afirma que

[...] no que se refere aos tantos cotidianos nos quais vivemos e nos quais nos formamos como uma *rede de subjetividades* (Santos, 1995), entre os quais está o da escola, fundamentam-se, também, em uma crítica ao modelo da ciência moderna, que para se “construir” teve a necessidade de considerar os conhecimentos cotidianos como “senso comum” a serem “superados” pelos conhecimentos científicos. Isso significou, na história das ciências, entendê-los como menores e

mesmo equivocados, sem compreender os múltiplos *sentidos e usos* que tinham para os *praticantes* dos cotidianos [...].

No que concerne à intenção desta seção, intenciono apresentar como os docentes expressam a sua compreensão sobre a cultura nos Ciclos de Formação. Nas organizações cicladas, a realidade dos alunos, principalmente das classes subalternizadas, constitui-se o principal material com o qual o professor deve contar e dispor para trabalhar. Este raciocínio poderia seguir sem maiores conflitos, não fosse o fato de esta escola ciclada estar imersa em uma sociedade globalizada e mercantilista, atrelado ao fato de que embora os docentes, em sua maioria, se autodenominem como progressistas, suas práticas podem apontar para a efetivação de tendências opostas, tanto no que se refere às práticas retrógradas realizadas em classe, quanto aos processos classificatórios e de estímulo à competição, seja por meio das notas ou dos sistemas de aprovação e reprovação (ARROYO, 2011).

Na compreensão de Fernandes (2009), a seriação é resultante de uma construção histórica que se expressa por meio dos *habitus* dos sujeitos do campo educacional, que indica uma disposição incorporada do agente, uma disposição criativa e inventiva, que organiza o pensamento e que, por funcionar como um princípio que naturaliza e legitima as ações.

Destaco que essa forma de entendimento não significa identificar que os docentes são percebidos enclausurados em estruturas objetivas e por elas modelados, até porque, particularmente, ao ensejar uma sociedade mais justa e igualitária, acredito na força da crítica teórica como possibilidade de resignificação da prática. Nesse sentido, vou de encontro a qualquer tentativa de ação para homogeneizar o conhecimento, os saberes, os fazeres, que possam impedir os atores do processo educacional de se tornarem agentes de sua história. Uma vez que, influenciados por determinantes econômicos, históricos e sociais na qual a educação escolar está inserida, vistos como oriundos de processos naturais, podem ser incapazes de reconhecer tais condicionantes, como construídos historicamente, mas também podem, ao reconhecê-los modificar as suas ações.

Em suas narrativas, os docentes evidenciaram a sua compreensão acerca da cultura nos Ciclos da Escola Grapiúna. Sobre a questão professor Ricardo narra:

Ah! Bom, essa questão cultural... Porque cultura tem várias concepções, então eu pergunto o que é cultura? Ou de que maneira podemos enxergar a cultura? Dentro de uma percepção educacional cultura é o sujeito como um todo, é o que ele fala; é o que ele escreve; é a diversidade linguística, é a variação; é a história de vida; é a nova concepção de família; é a violência, a cultura da violência é muito forte na escola. Um outro lado que eu acredito que peque no Semear é esse incentivo à prática cultural, nós tivemos um trabalho bem interessante no governo anterior que o professor, não sei se posso citar o nome dele aqui... Bem, é o projeto Pátria Amada,

que se envolveu com faculdades, ali a gente percebia o incentivo à escrita, ao teatro, em que a sociedade, patrocinadores, o comércio em alguns momentos. Isso é cultura! Espero que essa proposta continue com nova roupagem ou não, mas continue porque é uma proposta interessante. No entanto, lá na escola que eu trabalho eu participo do grupo de teatro com outra professora em que a gente trabalha muito com a análise crítica da realidade... Tanto numa visão é, é, é simplista do teatro, mas mambembe, da criação, do circo, né, como também de trabalhar textos poéticos de grandes autores como Drummond, Vinícius de Moraes, é Ferreira Goulart, textos críticos, que fizeram, inclusive, esses textos fizeram, esses textos fizeram com nossos alunos, nós temos exemplos aí uma transformação muito grande, inclusive, na aprendizagem em sala de aula, então a cultura está nesse olhar. Enxergar um aluno como um ser que precisa ser tocado, a escola precisa ser cinestésica, isso falta, o professor precisa tocar no aluno com respeito. A direção da escola precisa estar presente na hora do intervalo, no almoço, numa escola de tempo integral como é o Semear. Então, isso é cultura! (Professor Roberto, Entrevista Narrativa, 2013).

Em sua narrativa, o professor Roberto evidencia o questionamento acerca do que é cultura. Buscando a partir de sua experiência na escola Semear, defini-la como “*o sujeito como um todo, é o que ele fala; é o que ele escreve; é a diversidade linguística, é a variação; é a história de vida; é a nova concepção de família; é a violência, a cultura da violência é muito forte na escola*”. Parte, então, de uma definição ontológica, isto é, define quem é o Ser cultural, para em seguida buscar elementos do contexto histórico e cultural desses sujeitos.

Destaca desde a diversidade da língua, a “nova” concepção de família e a própria violência como elementos da cultura. Pode-se inferir aí alguns elementos que Bourdieu apresenta ao se referir a cultura como aquela que na escola reflete os saberes e inculca os valores das classes que detém o capital cultural, atrelado ao capital social (as relações de poder que estabelecem com os agentes) e econômico, como presentes no contexto da escola.

É importante frisar que ao tratar da questão o professor Ricardo frisa a violência como fazendo parte da cultura, o que pode se caracterizar em função da cidade apresentar altos índices de violência. Aliás, a realidade da violência em Itabuna é bem marcante, o que comprova o estudo realizado entre 2011 e 2012 pelo Ministério da Justiça e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública que de 266 municípios com mais de 100 mil habitantes, Itabuna (BA) lidera o *ranking* da violência contra jovens. Também concluiu que os jovens que vivem nas grandes metrópoles do país estão menos expostos à violência do que aquele que reside em cidades menores, o que, em tese, surpreende<sup>58</sup>.

Compreendo que, em seu *habitus*, o professor Ricardo, ao tratar da cultura, ultrapassou um conceito restrito de cultura, ao se referir as famílias, que a meu ver, distinguiu-se do

---

<sup>58</sup> Ainda segundo a pesquisa realizada em 266 municípios com mais de 100 mil habitantes, Itabuna (BA) lidera o *ranking* da violência contra jovens, seguida de Marabá (PA), Foz do Iguaçu (PR), Camaçari (BA), Governador Valadares (MG), Cabo de Santo Agostinho (PE), Jaboatão dos Guararapes (PE), Teixeira de Freitas (BA), Serra (ES) e Linhares (ES), consideradas as 10 cidades onde os jovens brasileiros estão mais expostos à criminalidade.

modelo patriarcal arcaico e situou a cultura de uma forma ampla, questionando a possibilidade de suas múltiplas interpretações, e, ao mesmo tempo, a condição em que esta cultura pode ser encontrada na escola.

A professora Estela compara a cultura nos Ciclos e a cultura na seriação, e afirma:

*Eu acho que a cultura nos Ciclos ela foi mais valorizada do que vinha sendo na seriação, até porque você tem uma abertura maior pra colocar isso nas suas atividades, quando você faz um projeto sobre consciência negra é diferente de você trabalhar um dia ou dois como era na seriação e você trabalha coisas diversas. Então, eu acho que o Ciclo trouxe essa abertura pra questão da cultura, da consciência negra, de várias outras culturas que a gente tem trabalhado na escola, da questão mesmo dos nossos alunos, que a gente tem visto aluno que mora no lixão e essa diferença dessas culturas, porque, as vezes a gente mora no mesmo lugar, na mesma cidade, um próximo do outro, mas um tem uma cultura diferente do outro; porque o pai veio do sertão, de Sergipe, do Piauí... Cada um tem uma cultura diferenciada e trabalhar essas nuances na sala de aula, eh, o Ciclo abriu essas portas pra isso (Professora Estela, Entrevista Narrativa 2013).*

O excerto da narrativa de Estela traz a ideia de que os Ciclos valorizaram a cultura ou suas formas de expressão no ambiente escolar. Relaciona tal ideia ao fato de questões como a cultura negra estarem sendo trabalhadas com maior liberdade, inclusive, se reporta também ao fato de o lugar de origem do estudante e de sua família ser considerado como elemento para valorizar a sua subjetividade.

*Cultura como bagagem que o aluno já traz é valorizado sim, valoriza as diferenças, de onde a criança vem, isso é aproveitado aqui, principalmente nos projetos, isso é um ponto positivo nos Ciclos. Nessa escola que a gente trabalha há uma preocupação com a cultura produzida pela humanidade. Nesse sentido, mas, por outro, ela foi deixada um pouco de lado, por conta dos próprios dogmas das escolas. Por quê? Há essa questão de não poder ter entrada na escola de determinadas coisas, por exemplo, de o aluno ter acesso ao conhecimento, há uma apresentação, mesmo, cultural religiosa, exemplo, afrodescendente, a cultura afro-brasileira, afrorreligiosa, não pode ser mostrada aqui, nesse espaço por conta dos dogmas que já são da própria escola. Então, eu acho que o aluno tem direito de saber, e ele próprio, tirar as suas conclusões, ser livre para concordar ou não, ele tem que acesso e a escola tem que ser promotora disso aí. Tem até um exemplo em que uma professora de história fez um projeto. O projeto era voltado pra essa questão da cultura, das crenças, da história do Brasil, de várias denominações e ela trouxe a proposta, era através da culminância do projeto mostrar todas essas questões. E aí, simplesmente, a escola vetou porque não poderia, é... Principalmente, a questão afro, aí o trabalho da professora foi modificado, teve que ser modificado a contra da professora por causa desses dogmas da escola. Eu... eu assim, fiquei chocada, porque hoje em dia... um colégio, a escola, a escola é laica. Também a proposta do ciclo não é isso, então, vai por aí. Por esse caminho (Professora Gláucia, Entrevista Narrativa, 2013).*

De forma diversa, a professora Gláucia declara que em sua realidade escolar a cultura que trata como “cultura da humanidade” é trabalhada, enquanto algumas culturas étnicas,

especialmente, a etnia negra não é trabalhada na escola com a abertura apropriada em função do que denomina “os dogmas da escola”. É interessante perceber, que embora não lecione na escola da professora Estela, as duas unidades integram a escola em Ciclos Formação Humana da rede municipal, embora, nesta situação assumam posturas diferenciadas. Cabe ressaltar que a professora Gláucia se mostra indignada frente à falta de autonomia de sua colega que propôs o projeto sobre ao narrar que “*E aí, simplesmente, a escola vetou porque não poderia, é... Principalmente, a questão afro. Aí o trabalho da professora foi modificado [...] Eu, assim, fiquei chocada, porque hoje em dia... um colégio... a escola... a escola é laica. Também a proposta do ciclo não é isso, então, vai por aí*”.

Essa é uma situação que confirma o que o arbitrário cultural, quer dizer, a legitimação de uma cultura em detrimento da outra, uma vez que mesmo com a proposição de escola laica, a atitude demonstra o preconceito com a cultura afrodescendente e esta atitude por mais arcaica que pareça, nessa situação específica, demonstra uma legitimação da cultura europeia, sempre tida no Brasil como a cultura do colonizador, e como tal a cultura que deveria ser apreendida por todos os grupos étnicos do país, no que se refere a sua religião, língua, valores e proposta como universais.

*A cultura nos Ciclos reflete a cultura na escola, né! Ainda temos uma cultura standard, as datas comemorativas elas servem de marco no momento em que o professorado, de modo geral, expressa aquilo que seria cultura, mas, as culturas vivenciadas em cada comunidade ela não pode entrar nessa escola, ela tem que ficar restrita a um momento, digamos... do folclore, então, nesse momento aí a escola se prepara, se organiza. Embora, também já percebemos isso, há professores, na medida em que se coloca o cinema como estratégia da Educação, não quero nem falar esse termo “resgate”, que é ridículo... Cabe outra discussão em outro momento. Assim, está vivenciando essas práticas culturais nesse momento, que dão conta de perceber esses momentos de cultura, montando peças, jograis, danças. Eu fui convidado pra uma escola de Ferradas e debatia-se a questão do tráfico de drogas, da violência policial motivados até pelas vozes da rua, da necessidade de rever a copa, rever a violência como os cidadãos são tratados em alguns protestos. Então, a escola me convidou e mais dois professores para debater esse tema. Acredito que aí a escola começa a perceber a necessidade de ser não só pontual, mas ser processual e perceber as demandas de cada comunidade, trabalhar com essas demandas, não trazer um Projeto Político Pedagógico pronto que engesse a prática do professor, embora eu, enquanto professor, também acho que o professor aceita porque é mais cômodo, mas, ainda bem que a história não se faz só de continuidades, então, tem professores que realmente conseguem romper com esse ciclo vicioso, que não é nada de virtuoso e que falar de culturas só em momentos estanques, e tem trazido as demandas do momento para a escola, daí eu volto a questão da biblioteca, da biblioteca... Não enquanto depósito de livros, mas enquanto ponto de cultura, a biblioteca pode ser ressignificada. Aí eu faço uma provocação que eu sempre faço no meu local de trabalho – os professores como ficam em relação a isso? Será que ele não percebe que a biblioteca não existe porque ele também não é leitor? Então são questões que como profissionais temos que está sempre se questionando, até porque sem o professor o processo fica só a metade, uma parte o estudante, uma parte o professor e outra a sociedade. (Professor Gustavo, Entrevista Narrativa, 2013).*

A colocação do professor Gustavo é bem pertinente quanto a identificar a cultura marcada pelas datas comemorativas como uma forma inadequada de trabalhar a cultura no ambiente escolar, pressupõe que compreende que essa demarcação serve para traçar estereótipos acerca da compreensão da cultura para além das datas históricas e em que essa folclorização traz consequências danosas tanto para os professores quanto para os estudantes.

Destaca também, aproximando da narrativa do professor Roberto da violência na escola, ao destacar o seu trabalho que em uma escola da periferia da cidade, ao tratar na condição de convidado para debate a questão da violência, começa a perceber aí a possibilidade concreta de a escola compreender as suas demandas, não tratando a cultura, por exemplo, apenas em momentos pontuais. Enfatiza a importância de “professores que realmente conseguem romper com esse ciclo vicioso, que não é nada de virtuoso e quer falar de culturas só em momentos estanques, e tem trazido as demandas do momento para a escola”. Aborda a questão das manifestações culturais como dança, teatro, cinema e acentua o papel da leitura e das bibliotecas.

Nesse ponto, a reflexão que faço é se as práticas de leitura na escola se fazem como cultura legítima ou como dominação cultural? Por vezes, a escola retira dos estudantes o prazer da leitura, coibindo ou dando pouco significado a leituras de gibis, romances, ficções, e centrando-se no livro didático. Sem desmerecer a importância da leitura, ao contrário, reiterando-a considero oportuna a indagação.

Sobre a cultura, a professora Helena questiona:

*Bem, quando a gente fala em cultura estamos falando de cultura regional? Nós estamos no nordeste e existe um olhar dentro da escola um olhar para a gente valorizar a cultura regional, principalmente, a cultura regional, levando em consideração, primeiro, o ambiente micro, que seria a nossa cidade, alguns festejos. A gente vivencia essa parte, a gente valoriza isso. Recentemente fizemos um trabalho sobre o aniversário de Itabuna, cultivando raízes, a cultura regional e recentemente fizemos um trabalho sobre a consciência negra, levamos os alunos para o auditório, trouxemos palestrantes, falamos sobre o zumbi... Então, na medida do possível nós vivenciamos a cultura (Professora Helena, Entrevista Narrativa, 2013).*

Ao indagar sobre se a cultura a qual “se trata” é a cultura regional, Helena remete a um dos princípios dos Ciclos de Formação Humana, que a valorização da cultura regional, e exemplifica a cultura como os festejos e o trabalho com a consciência negra.

As narrativas dos professores e das professoras nos dão uma ideia da multiplicidade de concepções do que é a cultura, que parte de suas apreensões pessoais e sociais, contudo,

revela-nos também o que parece ser uma lacuna nestes ciclos, pois a concepção de cultura e de como ela pode ser melhor apropriada no ambiente escolar parecem não ser claros o bastante para configurar a cultura como um princípio compreendido pelos atores e atrizes na concepção dessas escolas em Ciclos da Escola Grapiúna.

Reflito ainda a partir das considerações explanadas, que é notória distância entre a escola e os sujeitos que a vivenciam, os profissionais da escola, dentre eles os docentes, os educandos e as suas famílias. “Estar em consonância ou em dissonância com a lógica que engendra a escola favorece ou não o sucesso educacional, afinal, as condições de existência são as condições de coexistência”, complementa Barbosa (2007, p. 1062). A cultura que deveria ser um elemento agregador cumpre a função de colocar “cada um em seu devido lugar”, ou seja, no processo da escolarização não é apenas o capital cultural e o capital escolar que estão em questão, também as práticas ideológicas que consideram a cultura a partir de uma concepção erudita.

Outrossim, ao responsabilizar o aluno por toda a sua trajetória escolar, dissimula-se a exclusão social que passa a ser legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno por seu próprio fracasso. O sistema capitalista reconhece ao precarizar as condições de trabalho e ao intensificar o processo de exploração vai gerar tensões sociais que precisam ser controladas e amenizadas a fim de tornar viável o processo de acumulação de capital. Ainda para Freitas (2003) o processo de exclusão e submissão apenas mudou sua forma de operar, a partir da inclusão formal de 95% das crianças na escola.

Pelos argumentos até aqui expostos, percebe-se que o debate que se instaura na polêmica escolaridade em Ciclos não ignora a realidade apresentada, contrariamente, busca reconhecê-la para intensificar o seu combate, pois se propõe a levar em conta o desenvolvimento humano, respeitando as suas fases, opondo-se a tudo que vai de encontro a ele, mas fica claro que apresenta fragilidades e como qualquer proposta que parece não compactuar com o que é instituído pelas classes detentoras do poder, de forma **arbitrária** (utilizo a expressão em destaque reconhecendo todo o seu peso), considera justamente a construção coletiva como um indicativo de possibilidade democrática ainda que pesem sobre o humano todo o ranço neoliberal.

Nessa perspectiva, pensar em uma outra possibilidade para a escola é um fundamento que está instalado nas propostas de organização do ensino que combatem a reprovação como uma possibilidade no contexto escolar.

## 4.2 As práticas pedagógicas nos Ciclos de Formação

Pensar as práticas pedagógicas exige entendê-las como integrantes de um currículo de formação inicial de professores. Este aspecto fomenta o debate sobre quais tipos de práticas são refletidas, isto é, se nos reportamos às práticas pedagógicas ideais, constituídas por racionalidade, objetivos claros, transposição inteligente, pedagogias ativas e diferenciadas, avaliação formativa, dentre outros elementos; ou se nos referimos às práticas efetivas, quer dizer, que podem ser observadas e são praticadas em sala de aula. Contudo, Perrenoud (1997) posiciona que a formação inicial, apenas, é incapaz de transformar a globalidade da profissão docente, extinguir as dificuldades da sala de aula e dos estabelecimentos de ensino, por conseguinte, tal formação não pode reverter os mecanismos geradores de desigualdades ou neutralizar as lógicas habituais de ação dos alunos, dos colegas, dos pais e da administração.

Neste tópico, busco as contribuições de Philippe Perrenoud (1997) para tratar das práticas pedagógicas e de seus desdobramentos na escola. Ao pensar, sobre práticas ideais e práticas efetivas, o autor propõe uma discussão entre realismo conservador e idealismo ingênuo, justifica, então, o porquê de defender uma terceira possibilidade, a qual denomina de realismo inovador. Por conseguinte, alude que, na Pedagogia, há pouca inclinação para o realismo, que é neutralizado pelo peso dos valores e dos mitos; pelo corporativismo e defesa da profissão; pela síndrome do assediado, numa escola em que faltam instrumentos conceituais para pensar as práticas. Entretanto, se a prática pedagógica é facilmente apresentada como consciente e racional, em anuência com o autor, reflito sobre a necessidade de uma teoria subjacente às práticas que questione as idealizações que a obscurecem.

Partindo de tais pressupostos, as questões que envolvem a prática ultrapassam a ação pedagógica e a colaboração didática com os colegas. Assim, impõe-se também perceber as relações de trabalho e de poder, a trajetória da carreira e os diversos enredos presentes no ambiente escolar. Desta forma, conhecer o professor e sua prática é imprescindível para entender as condições de desenvolvimento de seu trabalho no cotidiano escolar, a fim de visibilizar os processos de construção de significados pelos sujeitos professores.

Infiro que as práticas pedagógicas são táticas no sentido empregado por Certeau (1994), que as define como um movimento que emerge no cotidiano e cria uma maneira singular de fazer, utilizando, manipulando e alterando normas prescritas. As pessoas criam estratégias ou, como ele nomeia “artes de fazer”, que as auxiliam a escapar do que vem como

pronto e acabado. Os indivíduos procurar “burlar” certas imposições em busca de uma vivência equilibrada.

Nesse sentido, entendo que a compreensão que o professor detém de sociedade, mundo, educação e homem influenciam diretamente na forma como estrutura o seu fazer docente e no tipo de condução que dará à sua prática pedagógica, inclusive, no que diz respeito às relações que estabelece com o educando. Assim, tanto ele pode ser um mediador no processo de ensino e aprendizagem, como pode dificultar tal processo, ainda que não se constitua sua vontade pessoal fazê-lo.

A tríade prática-teoria-prática se ancora em saberes intermediários para interpretar as práticas, situações, interações pedagógicas, assimilação da realidade produzida pela investigação, que se tornam saberes instrumentais. Os saberes sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre a pedagogia, tornam-se, por sua vez, saberes da formação e saberes da prática, permitindo a articulação de lógicas diferentes e heterogêneas, especificamente designadas: “a lógica das práticas de formação; a lógica dos discursos constituídos na coerência interna do ensino e na lógica da ação pedagógica; a lógica da produção de saberes característicos da investigação”, na visão de Altet (2000, p. 31).

Também Arroyo (1999) chama a atenção que faz parte do pensar mais tradicional que a qualificação dos profissionais se imponha como um pré-requisito e uma precondição à implantação de mudanças na escola e diz:

[...] Quanto tempo demoramos na preparação para a intervenção? Faz parte de nossa tradição. Se pretendemos introduzir uma nova prática, nova metodologia, um novo currículo ou uma nova organização escolar, a primeira questão a colocarmos seria quem vai dar conta das inovações e como preparar, capacitar os professores para as novas tarefas. O caráter antecedente de toda qualificação é aceito como algo inquestionável, não apenas quando pensamos na formação de professores, como também quando estes pensam na educação de seus alunos. Qual o sentido do tempo na escola? Ser o tempo antecedente, precedente à vida adulta, à vida profissional. (ARROYO, 1999, p. 146).

Podemos dizer que, por vezes, o professor é percebido como alguém que executa a partir de concepções de outros sujeitos que refletem a educação, como se ele não tivesse a capacidade de pensar acerca de seu próprio cotidiano e trabalho docente.

Retorno aos argumentos de Perrenoud (1997), ao afirmar que as situações complexas da prática pedagógica estimulam no professor a construção de seus saberes, de seus modos de agir, dos sentidos que constituem o seu fazer docente e, ao mesmo tempo, que o auxiliam no enfrentamento das situações problemas que enfrenta na profissão, configurando a sua cultura profissional. Ao utilizar-se da noção de *habitus*, diz que

[...] Ao iniciar uma lição ou uma atividade, o professor inspira-se sempre num projecto, num guião, num conjunto de regras de acção mais ou menos presentes no seu espírito. A partir daí deverá gerir a situação efectiva que se afastará sempre, muito ou pouco, do seu plano ou de casos abrangidos pelas regras de conduta. É aí que intervém o *habitus*, esse conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos (Bourdieu, 1972, p.209), ou ainda esse “sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma *matriz de percepções, de apreciações e de acções*, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas [...]” (PERRENOUD, 1997, p. 39, grifos do autor).

A prática pedagógica na sala de aula não se configura como a concretização de uma teoria, nem mesmo de regras de ação ou de receitas, caracteriza-se, parcialmente, como uma ação espontânea, improvisada. A esse respeito, mais uma vez Perrenoud (1997) explica que a insistência no caráter particularmente improvisado da ação pedagógica na sala de aula, não determina que o professor chegue à sala de aula sem projeto ou sem preparação. As intenções didáticas modificam-se consoantes, não só aos professores, aos momentos e aos tipos de atividade, mas também ao grau e o gênero de preparação.

Desse modo, a reflexão da prática pedagógica é importante em diversos aspectos, inclusive, pela possibilidade que oferece ao professor de estar em sala de aula, reconhecer e utilizar uma teoria, aflorar a criatividade em busca de novas formas de ensinar. Contudo, a prática pedagógica implica em o professor/a reconhecer-se como sujeito participante e construtor de conhecimentos. Apesar da postura do professor em sala de aula sofrer a interferência de um conjunto de saberes pessoais e sensibilidades cultivadas ao longo da sua formação, a mesma pode ser delineada segundo a ótica de um fazer orientado por meio do qual a prática pedagógica se traduz numa ação avaliada e refletida do dia a dia, tendo em vista alcançar melhores resultados.

Ainda conforme Perrenoud (1997, p. 44), “se o professor tem pouco tempo para refletir no momento da ação, pode em contrapartida, com a cabeça mais desanuviada, lembrar e debruçar-se sobre os acontecimentos do dia”. Se o faz, não é necessariamente por uma questão de escrever suas memórias, mas em face de que o fluxo dos acontecimentos vividos, em variados momentos, possui uma forte implicação afetiva e não pode ser esquecido, sem que antes se efetive um trabalho de compreensão e de reinterpretação desses acontecimentos.

Se num viés, a releitura da experiência conduz, na maioria das vezes, a uma confirmação da prática, em outro pode ser fator de mudança, por outro pode viabilizar transformação dessas, caso as organizações escolares possibilitassem uma discussão entre

professores e disponibilizasse mais lugar e espaço para um trabalho comum (PERRENOUD, 1997).

Para tratar de práticas pedagógicas, faz-se necessário reconhecer a escola como instituição responsável pela socialização do conhecimento pelo e para o homem, bem como implica reconhecer os professores como intelectuais transformadores. Segundo Giroux (1997), encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução.

É importante salientar que os professores devem agir e materializar suas práticas pedagógicas, levando em conta que os conteúdos estão imbricados com ideologias que assumem funções distintas. Nesse caso, precisam considerar o que ensinam, como devem ensinar e o que pretendem alcançar como condições que legitimam o poder das esferas dominantes nas sociedades ou que contribuem para o seu desmascaramento.

A narrativa das práticas pedagógicas do professor Roberto situa que:

*Hum! Pergunto o que são práticas pedagógicas, né? A pergunta é essa, né, o que são práticas pedagógicas. Bom, nós temos, nós temos várias, aliás, no decorrer dessa proposta dos Ciclos várias formações aconteceram e isso foi interessante, porque eram formações por área para se resolver a questão do que são práticas pedagógicas. E ai entende-se práticas pedagógicas como uma participação coletiva, prefeitura, ehh, escola, gestores, vice-gestores, merendeiras, porteiros, agora isso, necessariamente, não deve se partir de cima para baixo. Acredito que a educação só funcione quando de fato se entender a base que tem a escola para se levar isso para uma rede geral que é o governo municipal, é preciso ouvir a escola, é preciso entender a escola, é preciso que os governantes estejam dentro da escola pra que essa prática pedagógica de fato seja enxergada porque é complicado você querer fazer um trabalho e não ter recurso, que também envolve prática pedagógica. A formação, tem que ser uma formação, ahh, de caráter lúdico, de caráter rico em material, trazendo novidade, 'porque igual a gente já faz'! Então, a gente, várias vezes, em reuniões eu ia e sentia uma dificuldade muito grande de me concentrar... (risos) Porque eu ia assistir o óbvio e coisas que os livros trazem. Quando se é um pesquisador, um professor pesquisador é também algo que, é, é fica corriqueiro, aqueles que se acomodam, existem muitos, pode parecer novidade, que também eu acho que a prática pedagógica deve tornar o professor um pesquisador e o aluno também, a escola deve entender que o aluno deve ser um aluno pesquisador. O novo olhar! As estratégias que a gente encontra para a formação, né, para ensino, né, são estratégias que são criadas, né, na sala de aula com práticas, eh, eh, por exemplo, eu sempre divido os professores em dois grupos: há... há professores que ensinam, são chamados conteudistas, eles ensinam com o livro, o universo é fechado, ele, ele não tem uma visão de mundo e há professores que tem uma concepção completamente diferenciada e aberta. A minha prática em sala de aula é uma prática que o conteúdo deve ser dado, mas junto com ele outras informações merecem estar ali naquele momento, então, a minha prática em sala de aula, ela envolve uma discussão sobre o conteúdo e discussão sobre a vida de cada um. Primeira pergunta do dia: como vocês estão? O que está acontecendo? Se não tá acontecendo uma aula boa faça uma crítica minha, porque o professor avalia, mas ele não é avaliado, isso é uma coisa que precisa ser resolvido na escola. Quem*

*avalia o professor? O IDEB? A Prova Brasil? Isso é relativo! Não é? É preciso que haja uma avaliação do professor, então, o aluno é o grande responsável por isso, ou, pelo menos deveria ser! As escolas não fazem avaliação. Como não se avalia uma gestão, é preciso que seja avaliada a gestão, tanto no sentido macro, de uma gestão política mesmo, até a secretaria de educação, o secretário de educação, os representantes ali, como o diretor de uma escola, os professores e os alunos mesmo precisam ser avaliados. É preciso entender que prática em sala de aula, as estratégias de ensino precisam ser mais amplas, porque nós vivemos um período de concorrência muito grande com a internet, com o Facebook, as tecnologias de modo geral, então, se você não cria uma aula prazerosa, lúdica, você não vai ter como vencer, pode até utilizar esse recurso tecnológico em sala de aula. Eu não entendo porque algumas escolas proíbem e alguns professores reclamam que não há uma, não há uma preparação para o professor trabalhar com essas tecnologias e tá na moda, né, ironicamente. (Professor Roberto, Entrevista Narrativa, 2013).*

O professor Roberto questiona o conceito que define práticas pedagógicas e, em seguida, define-a como uma participação coletiva entre os membros da comunidade escolar. Reconhece o papel das formações continuadas ao discutir as práticas nos ciclos, respeitando as áreas de conhecimento dos professores e professoras. Entretanto, reclama a ausência de um caráter inovador e da ludicidade na condução das mesmas: “*A formação, tem que ser uma formação, ahh, de caráter lúdico, de caráter rico em material, trazendo novidade, ‘porque igual a gente já faz’! Então, a gente, várias vezes, em reuniões eu ia e sentia uma dificuldade muito grande de me concentrar*”.

Entendo ainda que o professor Ricardo situa as práticas pedagógicas como existente a partir da participação coletiva, além de abordar a necessidade de os processos avaliativos serem extensivos aos professores/as e demais profissionais da escola e mesmo da gestão da educação municipal. Entretanto, ao narrar sobre as práticas afirma: “*Igual, a gente já faz*”, o professor Ricardo reconhece que as práticas pedagógicas na escola também não trazem, via de regra, o caráter diferenciado que ele mesmo reivindica para elas. Ora, tal situação configura o *habitus*, isto é, as disposições e estruturas cognitivas profundamente enraizadas nos sujeitos que orientam sua ação. “Uma das funções da noção de *habitus* é de dar conta da unidade de estilo que vincula práticas de um agente singular ou de uma classe de agentes” (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p. 21).

É provável que os elementos que constituíram a formação inicial e continuada de Roberto, assim como as suas experiências escolares, que o fizeram entrar em contato com uma realidade em que há escassez de recursos didático-pedagógicos, por exemplo, influenciam a sua reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Ao classificar os professores em duas categorias: os conteudistas (que se limitam ao ensino com os livros didáticos) e os de visão aberta se inclui numa terceira perspectiva, a de um professor que trabalha com os conteúdos, mas, ao mesmo tempo se preocupa com a vida

dos estudantes “[...] então, a minha prática em sala de aula, ela envolve uma discussão sobre o conteúdo e discussão sobre a vida de cada um”, sugere a aplicação de uma prática mais refletida, que considera o aluno e as suas aprendizagens, mas, ao mesmo tempo, reconhece uma dicotomia na relação entre o estudante e a aprendizagem.

Entendo que a dicotomia entre validar os conteúdos e reconhecer a importância dos educandos é um dos mitos que atingem as escolas cicladas, de um modo geral, e mais fortemente as escolas em Ciclos de Formação, pois elas partem de uma concepção de respeito às fases de vida dos educandos – a infância, a pré-adolescência e a adolescência, o que é confundido, como uma negligência aos assuntos trabalhados em classe.

Essa visão é sedimentada filosoficamente na clássica oposição entre sujeito o objeto, em que o conhecimento é representado como um produto apenas, sem que seja lhe dado o status de processo. É como se valorizar os alunos em suas dimensões biopsicossociais se opusesse a ideia de trabalhar com os conteúdos construídos ao longo da história da humanidade, como se esses perdessem a sua importância.

Destaca ainda a concorrência entre a escola e os recursos midiáticos e de o confronto com elas não contribui com ensino e aprendizagem, contrariamente, utilizá-los na escola pode se constituir em estratégia que fortalece as práticas pedagógicas. Ao situar as suas práticas o professor Gustavo apresenta exemplos concretos de sua prática para demonstrar como ela ocorre, assim, narra o professor:

*Bem, ultimamente eu tenho trabalhado assim: Sétima na sexta!  
Quando eu falei sétima na sexta, eu queria ver, justamente, o impacto no olhar deles, e perguntaram: o que é isso professor? Eu falei da sétima arte que era o cinema e que na sexta-feira a gente ia assistir o cinema, o cineclube, era chamada sala de vídeo e que já incorporaram, o conceito cineclube na escola. Uma das estratégias que eu uso é usar o cinema. O cinema, eu acredito, que ele tem muito trabalho de leitura, de escrita, muitas representações culturais, então, o cinema oportuniza ao professor não tentar traduzir realidade para o aluno, mas tentar representar várias realidades ao mesmo tempo, num tempo curto de trinta minutos, a depender do que ele escolheu, uma hora e meia no máximo, mas isso é abertura para discussões melhores e que pode está sendo retomada sempre. Então, é uma ideia que eu quero em 2014 continuar. E outra que eu criei ouvindo muita discussão sobre briga combate, a televisão, Anderson Silva, Vitor Belfor, tanta gente aí... Wanderlei Silva, então, ouvindo eles eu pensei ouvindo eles que MMA também pode ser na escola uma coisa de muito mais aprendizagem, esse ano eu tentei trabalhar isso, uma luta, quais são as regras de uma luta, porque eles têm que se cumprimentar antes de lutar, porque os lutadores mesmo se agredindo o tempo todo na luta no final eles se abraçam. Então, eu penso, que a escola não precisa negar as tensões sociais, ela é o espaço, muitas vezes, onde essas tensões sociais vem à tona, então, ela precisa estar preparada para trabalhar essa tensão social o tempo todo, né, não determinando que valores são certos ou errados, mas colocando a ideia de convivência mesmo, que independente da classe, as pessoas devem está aqui, então conviver é está vivo, participar, está com o outro. Então, a ideia é incentivar a leitura, sem querer fazer promoções, mas, incentivo dando prêmios aos alunos que*

*se destacam realmente dentro da escola na leitura. Eu acredito que o estudante que lê ele vai ser uma pessoa mais rica em ideias, vai cooperar mais, a tensão existencial dele vai ser menor, pode ser maior enquanto ideia, mas ele não vai tentar, digamos, traduzir isso com um murro na testa, por exemplo, num chute na canela, como eu sempre brinco quando perguntam – e aí professor o que vai ser a aula de hoje? Eu digo um murro na testa, um chute na canela, na ideia, na discussão... Você pode discutir com o outro, colocar um ponto de vista diferente do outro, mas você tem que respeitar a ideia do outro e isso é, é convivência que eu entendo como uma necessidade na escola. Não mais da competência só do tipo tirou dez, tirou nove, quem tirou sete, do menino quieto ou do danado, mas, ver essas tensões que estão ali e trabalhar mesmo com estratégias para ser realmente eficaz. (Professor Gustavo, Entrevista Narrativa, 2013, grifo nosso).*

A narrativa do professor revela que as ações concretas são relacionadas com ações concretas que realiza em sala de aula. O trabalho que desenvolve com a arte (cinema) e com o esporte, são estratégias as quais utiliza para trabalhar noções de valores que possibilitem uma convivência mais agradável entre os educandos e que também dão margem a variadas atividades que os alunos realizam como a leitura, atividade a qual atribui especial atenção. Do mesmo modo, a narrativa destaca a ideia de que a escola não precisa negar as tensões sociais e precisa trabalhar com elas, a partir dos conflitos instalados nas classes pelos próprios estudantes. Gustavo parece estar em busca de estimular a construção de posturas dialógicas, através de suas práticas aqui associadas a estratégias concretas de trabalho. Outro aspecto que observo é que o professor aproxima a sua maneira de falar das maneiras de falar dos educandos, ao utilizar as expressões do “murro na testa, chute na canela”, tão comuns entre os estudantes, tenta atribuir um novo sentido a elas, vinculando-as a um confronto de ideias, defendendo o direito dos indivíduos a emitirem opiniões distintas. Isto se torna claro ao afirmar “[...] *E a convivência que eu defendo como uma necessidade na escola*”.

Por outro lado, o professor premia os alunos que se saem bem no ato da leitura, considerando essa uma atitude de estímulos para que possam melhorar o desempenho cada vez mais. Infiro que essa ação, embora carregada de intenções positivas, pode reforçar o caráter meritório da educação, pois, contraposto ao ato de premiar está o ato de castigar.

Segundo Azevedo (2011), até 1988, a educação era um privilégio de poucos. E a escola pública também era espaço deste privilégio visto que eram poucas escolas e para poucos. “Os mecanismos de premiação de professores baseado em desempenho e punição, quando a avaliação leva a perda dos adicionais, produziram a criação de mecanismos de burla ao sistema” (AZEVEDO, 2011, p. 1). Por essa perspectiva, a escola pública de antigamente ainda é lembrada com saudosismo e a educação é tida como privilégio constitui-se aí um arbitrário cultural dominante no campo educacional, uma vez que os alunos com capital

cultural distinto e bem apropriado às perspectivas da escola tem maiores chances de serem melhor avaliados pela escola.

A relação entre as suas práticas pedagógicas e a formação que obtiveram é apresentada no excerto da professora Estela.

*Que... o que eu compreendo sobre práticas pedagógicas. Eu compreendo que a nossa prática, na minha visão, a prática ela depende muito de como você foi formada, daquilo que você aprendeu, daquilo que você vivenciou, é aquilo que você vai utilizar na sua prática. Agora, eu também acredito que a prática ela pode ser transformada através das aprendizagens que a gente vem tendo ao longo do período. Então, assim, eu aprendi na seriação, fui formada na seriação, mas, depois disso, eu aprendi muito com Paulo Freire, coisas que hoje eu coloco na minha prática como levar os alunos pra sala como leitura compartilhada, como levar os alunos pra sala de leitura pra eles terem um momento prazeroso, lê com eles num espaço mais arborizado, deixar que eles escrevam de forma espontânea aquilo que eles estão sentindo e achando em determinados momento, são coisas que eu coloquei na minha didática, na minha prática que eu não aprendi, mas que como eu lhe falei com o passar do tempo você vai colocando na sua prática.*

*Bom, ehh, esse ano a gente trabalhou com projetos, que a gente já traz, os projetos prontos que a gente levanta de acordo com as necessidades da turma, mas é diferenciado de projetos de trabalho. A gente tem procurado trabalhar em cima, principalmente, das dificuldades dos alunos, então, assim, além dos projetos a gente trabalha com os da escola, os projetos culturais, os projetos que a escola participa e, fora isso, só mesmo com a didática pra gente alfabetizar como eu já falei esse ano a gente recebi muitos alunos no CPA III precisando ser alfabetizados, então, as vezes você precisa deixar algumas coisas de lado pra poder dar conta daquilo que é mais urgente. Então, esse ano a gente só trabalhou com alguns projetos... didáticos e mais com a alfabetização desses alunos que precisam ser alfabetizados (Professora Estela, Entrevista Narrativa, 2013).*

A professora Estela traz como elemento significativo a ideia de que as suas práticas são influenciadas por sua formação, e, ao mesmo tempo, com a bagagem de experiências que adquire na prática educativa, demonstrando, tanto a importância das instituições formativas pelas quais passou (universidade, escolas). Essa afirmação vai ao encontro das argumentações de Nóvoa (1995), quando se refere à criação de instituições específicas de formação de professores, afirmando que “a formação de professores, é provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam profissionais, aqui produz-se uma profissão” (NÓVOA, 1995, p. 26).

E por isso defende uma formação que nem esteja centrada apenas nas universidades e seus conhecimentos (modelos acadêmicos), nem nas escolas e seus métodos (modelos práticos). É preciso, sim, estabelecer acordos entre universidades e escolas que resultem na valorização dos espaços da prática e da reflexão sobre a prática, ou seja, em uma práxis que integra consciência crítica e ação qualificada (NÓVOA, 1995).

Ao mencionar a sua admiração por Freire, relaciona-a uma visão mais afetiva no trabalho com os alunos, preocupando-se com os sentimentos dos alunos, desde o prazer que sente, aos espaços em que realiza seu trabalho na escola, que conforme expõe ultrapassa os limites da sala de aula, embora afirme que os projetos que desenvolve não são desenvolvidos com a colaboração dos alunos, tenta levar em conta as suas necessidades.

A professora Gláucia, por sua vez, discorre que as estratégias metodológicas que utiliza como elemento de sua prática não se diferenciam daquelas que utilizava na escola seriada.

*As estratégias metodológicas são as que eu sempre utilizei, as que eu posso fazer, as coisas que eu sempre usei, utilizo algum recurso tecnológico de vez em quando. A escola oferece um data show... Eu não vejo muita diferença de como eu trabalho na seriação, porque a gente tem que trabalhar com o que a gente tem, se a escola me oferece essa proporção, essa condição, então vou trabalhar com ela. E o trabalho com o que eu tenho, com que a escola me oferece, o quadro, o livro didático. A língua estrangeira antes não podia escolher um livro. Agora tem essa possibilidade de escolher um livro, porque antes a gente não tinha. A metodologia que eu uso é praticamente a mesma, então, eu trabalho com o que eu tenho [...] (Entrevista Narrativa, Professora Gláucia, 2013).*

Narra que trabalha com o que a escola oferece, o quadro, o data-show, o livro didático, com o que é oferecido pela escola. Além de ressaltar a importância do livro didático, que anteriormente, não era oferecido na língua estrangeira. A atitude de Gláucia é comum diante do quadro de escassez de muitas unidades escolares, e revela importância que o espaço e as condições de trabalho assumem para muitos professores/as. Ao se referir as práticas pedagógicas na escola em Ciclos, a professora Gláucia traz a relação com o aluno, o respeito as suas faixas etárias e traz o agrupamento, aqui entendido como trabalho em grupo, como a estratégia que mais identifica as suas práticas. Assim, narra:

*Deixe-me ver se compreendi, se trabalho com os meus alunos levando em consideração que eu estou lidando com os Ciclos de Formação Humana. É isso? Bem! Existe uma preocupação pelo menos por minha parte... Mas, é bom lembrar eu tenho um olhar mais diferenciado porque eu participei desse processo todo de construção e trabalhei nessa parte da Assessoria, um olhar mais delicado, como se diz, digamos mais fino. Mas eu percebo sim! Desde o comportamento dos alunos, o ritmo de aprendizado dos alunos, o que mais? Os interesses dos alunos que são peculiares à idade deles, eu acho que tem tudo a ver, tem tudo a ver. Antes nós tínhamos problemas de desajustes da faixa-etária com a série que o aluno tava cursando, como por exemplo, nós tínhamos alunos de 14, 15 anos, que estava cursando pela seriação a 5 série, onde a idade seria aproximadamente de 10, 11 anos, então existia aquela distorção série-idade, então com os Ciclos de Formação Humana nós enquadrámos pelo menos os alunos dentro de padrão dentro da mesma faixa-etária, então o aprendizado flui melhor, o relacionamento é muito mais real e compatível com as experiências, com as vivências que ele está passando, então, os Ciclos de Formação Humana faz muito mais sentido em termos de agrupamentos de*

*alunos do que no antigo sistema de seriação* (Professora Gláucia, Entrevista Narrativa, 2013).

É possível destacar no excerto da narrativa um elemento importante: se reportar ao aluno como sujeitos que estão no centro do processo educativo. Esse modo de perceber o aluno aparece fortemente nos argumentos de Arroyo (2011, p. 76), ao afirmar: “Temos de reconhecer que nos aproximamos dos educandos, observamos e conhecemos mais sobre suas trajetórias humanas e escolares”. Isto é, é possível reconhecer a precariedade em que reproduzem suas existências. É recorrente a ideia de colocar conhecer a realidade dos estudantes como condição para organizar práticas educativas que respeitem a precariedade da existência a, que, muitos educandos são relegados. O que não significa reduzi-los a essa condição de carência, o direito ao conhecimento produzido, ao saber, à herança cultural, o direito à memória e identidade de raça, gênero ou classe será reduzida inevitavelmente. (ARROYO, 2011).

As narrativas das práticas pedagógicas revelaram compreensões diferenciadas dos professores e professoras sobre o que consideram constituir as suas práticas pedagógicas nos Ciclos de Formação Humana. Uma vez que a entrevista narrativa dá liberdade ao entrevistado para seguir a linha de pensamento que surge a partir do eixo apresentado, seria contrassenso exigir, a priori, uma concepção sobre as suas práticas definida de forma conceitual, uma espécie de organização linear dos pensamentos, que resultaria em uma escrita didática, porém, distante da realidade, do cotidiano dessas pessoas.

Seja por meio de construtos teóricos, ou pelos exemplos que trouxeram em suas narrativas, extraímos o que os docentes compreendem como sendo as suas práticas pedagógicas. As contribuições de autores clássicos nos remetem a pensar que o que eles falam tem pertinência emerge também de suas experiências.

A partir das entrevistas com os professores e professoras e de apropriações analíticas de suas narrativas, compreendo que a construção das práticas pedagógicas é tecida no cotidiano escolar, mediante relações distintas, vivenciadas em seus processos formativos anteriores a regência na escola e vai se configurando na medida em que adentram os contextos escolares, se relacionam com os seus atores e os diversos modos de organização do ensino e tudo que comporta a sua estrutura.

Da mesma maneira, os docentes entrevistados vão buscando, durante seu trabalho, modos de se esquivar das determinações dos programas impostos pelo governo e das próprias determinações sociais. Não é suficiente observar o contexto e constatar as coisas que não

servem, existe a necessidade de tentar amenizar ou modificar as condições que os incomodam. As “estratégias” criadas pelos professores, não raras as vezes, para funcionar, têm que passar ao largo das exigências governamentais, que neste contexto específico de Itabuna, ao implantar os Ciclos não privilegiaram as peculiaridades locais para proceder à formulação dessa política pública, conforme as narrativas dos docentes que a vivenciaram e a vivenciam, colaboradores nesta pesquisa.

Desse modo, assim como o conhecimento precisa obter sentidos para os agentes à quem o ensino é ministrado, aquilo que se ensina precisa ser identificado em alguma vertente para aquele que ensina. Forquin diz que

[...] a cada geração, a cada “renovação” da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da memória escolar, ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmicos-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. Devemos assim reconhecer o grande poder de seleção da “memória docente”, sua capacidade de “esquecimento ativo” (FORQUIN, 1993 , p.15 ).

Diante de tais argumentos questiona-se o que é subjacente a tal memória seletiva, isto é, quais os fundamentos alicerçam a “escolha” docente sobre tais e quais conteúdos devem ser trabalhados no âmbito da escola?

É sabido que os agentes (professores, professoras, alunos e alunas) se comunicam uns com os outros e interagem impulsionadas pelas perguntas e respostas surgidas nos vários contextos os quais participa, tais como a família, a igreja, as associações, os clubes, e outros locais que geralmente nos interessam. Instigados por outras pessoas, pelos vínculos de amizade, de trabalho ou mesmo de formalidade, estabelecem relações, dotadas de um sentido. Na escola, entretanto, ocorre um fato que chama atenção: a escola é uma das poucas instituições que responde o que ninguém pergunta. E o que ainda é pior, que muitas vezes propõe, impõe e realiza o que ninguém deseja ou quer fazer. Ao iniciar uma aula, o professor dificilmente parte de questionamentos elaborados pelos alunos, por curiosidades que gostariam de esclarecer, ou consideram situações reais vivenciadas por estes últimos.

Se em outros modos de organização de ensino a pedagogia da pergunta já se constitui uma necessidade, nos Ciclos é uma obrigatoriedade, pois sem agir de acordo com o princípio da ação investigativa não há como trabalhar com o ser humano na sua dimensão biopsicossocial. Aliás, é aí que o simbólico atua e se manifesta mais intensamente, de acordo

com Gimenez (2007) o simbólico se organiza como uma dimensão constitutiva de todas as práticas sociais e, por conseguinte, de toda a vida social. Assim, é mais do que uma mera parte dela, e o caráter totalizador de uma cultura está todas as manifestações da vida [...]. A dimensão simbólica está em todas as partes: verbalizadas nos discursos, cristalizada nos mitos, nos ritos, nos dogmas, incorporada nos artefatos, nos gestos, na cultura corporal. (GIMENEZ, 2007, p. 41).

Parece um tanto unilateral a colocação, entretanto, ela é feita para mobilizar a atenção dos educadores para o fato de que, muitas vezes, a monotonia da sala de aula e o desinteresse pelos assuntos devem-se à forma como são trabalhados, mesmo quando se utiliza uma metodologia interessante ou um recurso tecnológico moderno.

### 4.3 Os projetos de trabalho

Conceber a escola e suas prioridades não significa que métodos e conteúdos sejam abolidos, mas que a importância atribuída aos conteúdos a serem trabalhados como fins em si mesmos, desloca-se para a relação dos educandos com o conhecimento e sua capacidade de lidar com eles, de significá-los.

A leitura do documento, revela que os projetos de trabalho aparecem como metodologia mais apropriada para realizar o que os Ciclos de Formação recomendam, situando os primeiros como a forma mais eficiente de o professor trabalhar com os conteúdos, levando em conta também o que o educando conhece, as suas experiências. A Proposta define, então:

[...] o que se pretende é que os alunos sejam capazes de organizar seus próprios conhecimentos e estabelecer relações entre eles para enfrentar novos problemas e atuar no mundo. Esse processo exige que se ofereça aos alunos experiências de aprendizagens ricas em situação de participação. Não se forma sujeitos participantes e autônomos falando sobre democracia e autonomia e sim exercitando-as. É nessa perspectiva que se insere uma proposta de projetos de trabalho que tem como eixo a participação dos alunos em seu processo de aprendizagem, produzindo algo que tenha significado e sentido para eles [...] (PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA, s/p. 2004)

Desse modo, compreende-se que os projetos de trabalho são situados como a maneira legítima de garantir a interação entre as áreas, pois permite a partir das tentativas de resolver situações problemáticas, que os alunos dialoguem com o conhecimento acumulado pela

humanidade, por seus pares e seus professores. Os projetos de trabalho se estruturam em três momentos, assim enfatizados: a problematização, aqui percebido como ponto de partida para expressar ideias, crenças e conhecimentos sobre o problema posto em questão; o desenvolvimento, caracterizado como a etapa de criação de estratégias para se buscar as respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização, permite o confronto de pontos de vista, o levantamento de hipóteses e a proposição de questões nova; e a síntese, identificada como a etapa de superação de convicções iniciais, construções mais complexas que as anteriores que passam a fazer parte dos seus esquemas de conhecimento. O que se objetiva com os projetos é a apropriação de novos conceitos, valores, procedimentos e a construção de novos problemas e indagações por parte dos educandos.

Reconhecemos que, embora seja citado na Proposta como princípio metodológico mais importante dentro da Proposta de Ciclos, não consta em seu texto uma fundamentação mais consistente sobre a concepção teórica que o orienta, ou sobre como materializar os projetos de trabalho na realidade da escola. Também não é feita referência no corpo do texto sobre as contribuições do principal sistematizador dos projetos de trabalho na atualidade, Fernando Hernandez, embora ele seja citado na referência da PPP.

Diante do exposto, Hernandez (1998), no que diz respeito à sua compreensão sobre os projetos de trabalho e de sua aplicabilidade na escola, afirma ser a utilização dos referidos projetos uma escolha educativa, e que é preciso que se tenha um problema para iniciar uma pesquisa. Este pode ser sobre uma inquietação ou sobre uma posição a respeito do mundo, a partir daí, é importante trabalhar as maneiras de olhar o mundo que são diversas. O resultado é que se constrói uma situação de aprendizagem em que os próprios estudantes começam a participar do processo de criação, pois buscam resposta às suas dúvidas.

De acordo com Hernandez e Ventura (1998, p. 61), é possibilitar a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao “tratamento da informação e a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos”. Para tanto, os projetos buscam a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Ainda segundos os autores, um projeto se organiza seguindo um eixo determinado, que pode ser: a definição de um conceito, um conjunto de perguntas que se relacionam, uma temática que tenha sentido por si mesma ou um problema geral ou particular (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 61). Desse modo, a organização curricular a partir de Projetos se baseia na sua significatividade, ou seja, numa concepção que afirma:

[...] Os projetos de trabalho se baseiam fundamentalmente numa concepção de globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas do conhecimento tem lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. Esta seria a ideia fundamental dos Projetos. A aprendizagem nos Projetos de trabalho, se baseia em sua significatividade [...] (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 63).

Os autores destacam que globalização e significatividade são, pois, dois aspectos essenciais que se plasma nos projetos, pois para a realização de um projeto de trabalho deve-se levar em conta que um sentido da aprendizagem significativo, quer dizer, “que intenciona relacionar e partir dos que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimentos precedentes, de sua hipótese ante a temática que se há de abordar” (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 62). Independente de serem essas hipóteses verdadeiras, falsas ou incompletas, a característica da globalização que se concebe na escola com ênfase nos projetos de trabalho, visa ensinar o aluno a aprender, a encontrar o nexos, a estrutura o problema que vincula a informação e que o possibilita aprender.

O desenvolvimento de um projeto de trabalho ocorre levando em conta os seguintes aspectos: a escolha do tema, a atividade do docente após a escolha do projeto e a atividade dos alunos após a escolha do projeto. O primeiro aspecto que se refere à escolha do tema consiste no ponto de partida para a definição do projeto de trabalho e pode adotar características diferentes considerando-se o nível e a etapa da escolaridade. Tal escolha se insurge a partir das experiências anteriores dos educandos, das informações que possuem sobre outros projetos já realizados.

Tanto os professores quanto os alunos precisam questionar a relevância e condições para trabalhar o tema selecionado, que deve ser exposto a fim de que todos da escola possam tomar ciência desse trabalho (HERNANDEZ; VENTURA, 1998). Essa opção curricular se baseia nos interesses dos alunos e numa possibilidade maior de que demonstrem e desejem compreender o tema proposto e selecionado coletivamente. Entretanto, “o critério de escolha de um tema não se baseia num porque gostamos, e sim em sua relação com os temas e trabalhos precedentes, que permitam conhecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho” (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 68).

Quanto ao segundo aspecto, após a seleção do tema e estabelecidas as hipóteses sobre o que se pretende saber o professor ou professora precisa realizar atividades que favoreçam a sua construção coerente, e para tanto precisa especificar os procedimentos informativos ou

instrumentais a serem realizados. Tomo de Hernandez e Ventura (1998) o quadro a seguir, que delinea o encadeamento de um projeto de trabalho que é de responsabilidade do docente.

**Quadro 7: Atividade do docente durante o desenvolvimento do projeto**

A ATIVIDADE DO DOCENTE DURANTE O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Especificar o fio condutor - relacionando com os Parâmetros Curriculares.</li> <li>2. Buscar materiais – especificação primeira de objetivos e conteúdos (o que se pode apreender no projeto?).</li> <li>3. Estudar e preparar o tema – selecionar a informação com critérios de novidade e de planejamento de problemas.</li> <li>4. Envolver componentes do grupo – reforça a consciência de aprender</li> <li>5. Destacar o sentido funcional do Projeto – destaca a atualidade do tema para o grupo</li> <li>6. Manter uma atitude de avaliação – o que sabem, que dúvidas surgem, o que acredita que os alunos aprenderam.</li> <li>7. Recapitular o processo seguido – ordena-se em forma de programação, para contrastá-lo e planejar novas propostas educativas.</li> </ol>

Fonte: HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat, 1998, p. 67.

Esse encadeamento do projeto de trabalho, quanto ao fazer docente, precisa considerar ainda uma tríade no processo de avaliação, que deve se constituir em Inicial, quer dizer, o que os alunos sabem sobre o tema, quais são suas hipóteses e referências de aprendizagem; Formativa, o que aprendem no presente, de que forma estão acompanhando o projeto e seus sentidos e Final, questionando o que aprenderam em relação às propostas iniciais e se são capazes e de que modo estabelecem novas relações.

No que se refere ao terceiro aspecto para o desenvolvimento do projeto de trabalho, paralelo a esse trabalho os alunos também realizam atividades que se relacionam com o tema selecionado. Segue o quadro de desenvolvimento dos alunos durante o Projeto.

**Quadro 8: Atividade dos alunos durante a realização do projeto**

A ATIVIDADE DOS ALUNOS DURANTE A REALIZAÇÃO DO PROJETO
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escolha do tema – elabora critérios e argumentos.</li> <li>2. Planeja o desenvolvimento do tema - colabora no roteiro inicial da classe.</li> <li>3. Participa da busca da nova informação – Contato com diferentes fontes: a informação.</li> </ol>

4. Realiza o tratamento da informação – interpreta a realidade, ordena-a, apresenta-a e propõe novas perguntas.
5. Analisa os capítulos do índice – individual ou em grupo.
6. Realiza um dossiê de sínteses – realiza o índice final de ordenação, incorpora novos capítulos, considera-o como um objeto visual.
7. Realiza a avaliação – aplicando, em situações simbólicas os conteúdos estudados.
8. Novas perspectivas – propõe novas perguntas para outros temas.

Fonte: HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat, 1998, p. 68.

Embora não realize um aprofundamento dessas etapas, por esse entendimento, realiza-se uma avaliação de todo o processo seguido no projeto, a partir da recapitulação do que foi feito e aprendido, portanto, de uma ordem interna. E a partir daí buscam-se novas perspectivas para o Projeto seguinte.

Os projetos de trabalhos são destacados na Escola Grapiúna pelos docentes de formas diferenciadas. A esse respeito o professor Roberto afirma que a unidade escolar na qual trabalha tem alguns projetos importantes, dentre os quais um projeto que desenvolve voltado para o teatro com os alunos.

*Ela elabora, tem os projetos internos, aqui na minha escola, por exemplo, tem o projeto “Fundo de Quintal” da professora Maria Helena Souza, que envolve meio ambiente e, e sustentabilidade; tem um projeto da horta que também é uma maneira de ensinar a respeitar o meio-ambiente, a cuidar, a preservar, a reciclar, enfim; tem também um projeto de teatro que a professora Iolanda e eu fazemos parte, que é bem interessante; tem o projeto sala de leitura; tem o projeto de Letramento; tem o projeto Laboratório de ciências que é para o utilizar os materiais do dia-a-dia para a prática na sala de aula e no laboratório; tem projeto de dança; o projeto de música, tem, é... enfim. Eu tenho um projeto... O que há de inovador é como ele é feito, né, e porque ele é feito. Acredito que as perguntas Por quê? Para quê? Como? Quando? Quem? Isso deve ser o tempo inteiro alimentado, ressignificado, pra não se tornar uma coisa ultrapassada, então, mesmo um projeto criado em 2012, por exemplo, ele tá funcionando (obviedade), porque ele tá sempre questionado, como ele continua, com quem, então. Essas perguntas vão viabilizar projetos que, que tenham uma ludicidade, pois em educação você aprende também pela ludicidade, pelo prazer (Professor Ricardo, Entrevista Narrativa, 2013).*

O professor Ricardo, na narrativa sobre os projetos de trabalho como componente da prática pedagógica, evidencia que eles devem partir de uma perspectiva questionadora, tanto no que concerne aos alunos e às alunas, quanto na dimensão dos docentes, pois a pertinência dos projetos tem uma relação intrínseca com quem e para quem, são elaborados à necessidade de sua realização e a temporalidade em que é desenvolvido.

Buscando-se no âmbito coletivo as possíveis ressignificações que necessitam ser realizados durante a sua construção e a avaliação constante de sua continuidade ou não. Essa perspectiva do professor vai ao encontro da compreensão de que, independente do projeto, o planejamento é uma ação de sua importância para a formação de nossos alunos e de que tanto melhor ele ocorrerá quanto mais o professor questioná-los (RIBEIRO, 2001).

Nessa linha de pensamento, Ribeiro (2001) orienta que os alunos e alunas precisam investigar os seguintes questionamentos constantes no projeto de trabalho e tomar atitudes a partir deles: sobre o que pesquisaremos (o que); por que tratamos deste tema/ quais seus objetivos (por que); como realizaremos este projeto (como); quando realizaremos as etapas planejadas (quando); quem realizará e se responsabilizará pelo quê (quem); quais serão os recursos materiais e humanos necessários para a realização do projeto (recursos).

Além das colocações anteriores sobre a necessidade de avaliar os projetos de forma permanente, o professor Ricardo defende ainda o caráter lúdico que devem assumir a composição deste tipo de projeto enquanto proposta educacional, pois, esse despertar do prazer na/pela educação pode favorecer o interesse dos educandos. Na acepção de Luckesi (2000), atividades lúdicas são aquelas que favorecem uma experiência plenitude, em que os sujeitos se envolvem por inteiro, não importando o resultado das atividades realizadas, mas, sim a própria ação, o movimento vivido.

Sobre a ludicidade, Fortuna (2001, p, 16) reforça que, “em uma sala ludicamente inspirada, convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável, o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância que o professor tenha uma postura ativa nas situações de ensino”. Dessa maneira, afirmando-se como sujeito de sua aprendizagem, a espontaneidade e a criatividade são cada vez mais estimuladas (FORTUNA, 2001).

Reconhece-se que a evolução semântica da palavra lúdico<sup>59</sup>, que acompanhou os estudos da Psicomotricidade, ciência que estuda as relações do homem, o seu meio e o movimento. O lúdico se configura, então, como um traço da psicofisiologia humana.

Conforme Winnicott (2014), é no brincar e apenas no brincar que a criança e o adulto fruem de sua liberdade de criação, quer dizer, as brincadeiras constituem o elo entre a relação dos indivíduos com a realidade interior, e, concomitantemente, com a realidade externa ou compartilhada. Então, compreendo que essa perspectiva da autonomia do aluno na

---

<sup>59</sup> A evolução da palavra “lúdico” acompanhou as pesquisas da Psicomotricidade. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. Para mais aprofundamento confira em Fortuna (2001) .

elaboração/resolução das atividades educativas se coaduna com a ideia de uma educação que prioriza contemplar as dimensões psicomotoras, afetivas e cognitivas dos educandos.

Ao abordar a diversidade de métodos para se trabalhar na escola e na sala de aula, a professora Helena atribui, inicialmente, uma importância ao nível de compreensão do aluno (que na perspectiva dos Ciclos de Formação pode ser caracterizado como respeito aos ritmos no processo de aquisição da aprendizagem), relacionando-o com a complexidade dos conteúdos. Enquanto cita também algumas estratégias de trabalho, tais como pesquisa de campo e a dialogicidade, ao inferir que “*o aluno adquiriu mais direito a fala*”, e daí também cita os projetos, embora não os denomine como sendo projetos de trabalho. Arremata a questão ao citar uma frase de Locke, filósofo inglês: “[...] *afinal o aluno não chega como uma tábula rasa, né!*”. E desse modo, remete ao entendimento de que leva em conta a bagagem de experiências do aluno.

*Eu acho que se pode trabalhar dentro do grau de compreensão do aluno, dentro do grau de complexidade dos conteúdos você pode trabalhar com todos os conteúdos e a riqueza tá justamente aí! E tem uma diversidade de métodos e técnicas que se pode utilizar para trabalhar esses conteúdos, antes a gente trabalhava com teste, prova, teste, prova, decorar. Hoje, você tem uma diversidade, você tem um enriquecimento das formas de você observar de você avaliar o aluno, é muito mais lucrativo, é muito mais enriquecedor para o aluno do que a antiga forma que você utilizava pela seriação, que seriam aquelas técnicas mais ortodoxas, mais tradicionais e que são adotadas até agora. Bem, quais são as estratégias que a gente pode utilizar para fazer isso. A gente tem visita ao campo, pouco a gente fazia isso, o aluno tem mais direito a fala, tem os projetos. Além dessas estratégias de você acessar mais o aluno, ter contato mais direto com o que o aluno sabe e o que ele não sabe, pra enriquecer esse rol porque o aluno não vai, não chega como uma tábula rasa, né! (Professora Helena, Entrevista Narrativa, 2013).*

Os recursos tecnológicos como instrumentos de apoio para a realização de aulas interessantes também são referendados em sua narrativa, sustentando que deve levar em consideração os campos sociais aos quais os alunos pertencem e que, através de metodologias mais dinâmicas e significativas que levem em conta as suas condições sócio-históricas, políticas e culturais.

*Hoje a gente tem alguns recursos didáticos, que ainda bem, né que na era da informática, da tecnologia, das multimídias a escola já oferece, aqui na Escola Grapiúna todas as escolas, já tem data-show, quase todas, a nossa pelo menos tem, ela tem uma sala de informática, então você já tem acesso também a tecnologia, então, você tem como sair daquele cotidiano, daquela rotina que era “cuspe e giz,” que a gente falava antes, né! [...] Porque o aluno na casa dele, na lan house, ou no computador dele, na sociedade ou nos campos sociais onde vive, ele tem acesso a*

*toda essa gama de informações, e na escola não dá pra gente ficar limitado a quadro e giz, então, temos que utilizar esses métodos, essas técnicas, essas estratégias para atrair alunos e hoje o aluno ele não se contenta, é muito pouco para ele o entorno da sala de aula, ele quer que a escola seja uma continuação da vida que ele tem. E a escola ela tem que oferecer, senão ela está com a metodologia ultrapassada, se ela não fizer isso ela não vai acompanhar o progresso (Professora Helena, Entrevista Narrativa, 2013).*

Ao se referir ao seu fazer docente e às ações que realiza em seu contexto escolar, o professor Gustavo, não cita de modo literal a realização de projetos de trabalho. Contudo, fala de metodologias de trabalho que envolvem a arte cinematográfica, a música, e o estímulo à leitura como meios para possibilitar aos alunos uma aprendizagem prazerosa. Contudo, não deixa de evidenciar as dificuldades no ambiente escolar para argumentar com os colegas de profissão, sobre significado que essas atividades poderiam ou assumem no cotidiano da escola para os alunos, e que necessitam da participação de toda a equipe escolar.

*[...] E eu sempre digo, assim - se o aluno não aprende a ler como ele vai aprender a processar todas as outras leituras que a vida exige? Então, um espaço como a biblioteca deve ser um espaço vivo, a porta de entrada do estudante na escola, a sua permanência, a saída e o retorno. Não só a biblioteca por si só, mas, o vídeo, próprio cineclube, implantar na escola como práticas, dizer eu tenho um discurso, eu quero ter uma prática desse jeito, eu vou fazer, e os resultados são maravilhosos. Os alunos, eles já não estão interessados só no discurso do professor, mas na arte que alguém produziu, na música, na dança. Eu sempre proponho aos professores que procurem ver no vídeo também o trabalho didático pedagógico que há na produção, no trabalho artístico para ser apresentado a alguém (Professor Gustavo, Entrevista Narrativa, 2013).*

Ao mesmo tempo, o professor Gustavo se reporta a ideia de que é fundamental investir na escola pública, buscando a sua qualidade, a fim de que a sociedade possa refletir tal investimento. Condena o discurso que culpa o aluno pelo desinteresse pela escola e suas atividades educativas, o que pode ser causado pela falta de ânimo de alguns profissionais quando chegam à sala de aula, desmotivados, por uma excessiva carga de trabalho ou, ainda, por uma infraestrutura precária, que incide na precarização da profissão docente, por melhores que sejam as intenções dos docentes quanto ao trabalho pedagógico. E, finalmente, relaciona as condições decadentes do espaço escolar e as perspectivas sociais axiológicas que a escola enseja alcançar, balizando a necessidade de uma permanente reflexão sobre essas questões no contexto educacional e mais, especificamente, na educação escolar.

*[...] Então, eu penso que precisa isso aí – investir na escola pública de qualidade – agora se entendermos que a escola pública deve ser abandonada então também*

*teremos a sociedade que temos. Ainda há o discurso da culpabilidade que diz o estudante não quer nada, eu acho que o estudante quer sim! Eu também já fui jovem, mais jovem, né... Estudante sou até hoje! Em todo tempo as pessoas sonham, a questão é – em que ambiente essas pessoas estão sonhando – ou, olhando para esses ambientes quais são os sonhos que esses ambientes escolares despertam nesses estudantes. A começar com algumas reflexões de professores que chegam muitas vezes derrotados pelo processo de lecionar nas escolas, ele, simplesmente, ela joga isso pra os estudantes. Não venho aqui fazer discurso de culpa, mas, de qualidade... Será que o professor tá sendo valorizado? Será que quando o professor compartilha com o estudante alguma coisa que desestimula esse jovem a seguir a carreira, principalmente, de educado, ele não tá querendo ser ouvido? Então, muitas coisas precisam ser repensadas, na questão na estrutura material, didática, mas, também na pedagogia da escola, nos valores que a escola tem como seu, nos valores que a escola reproduz, né, por entender que são os certos, um detrimento do outro, afastando ou impedindo que outras expressões sejam vivenciadas no ambiente escolar (Professor Gustavo, Entrevista Narrativa, 2013).*

Um dos aspectos que referenda o excerto de sua narrativa, evidencia que a professora Gláucia reconhece um dos princípios que alicerça os projetos de trabalho, que é a interdisciplinaridade, defendida por autores como Hernandez e Ventura (1998), que argumentam em favor de um entrelaçamento das disciplinas no currículo escolar, que poderiam ser trabalhados como áreas de conhecimento e não apenas como conhecimentos empacotados que parecem não refletir a vida das pessoas. Entretanto, torna claro que não considera esse princípio suficiente e capaz de elucidar questões como o analfabetismo, ou mesmo, a distorção entre a aprendizagem e o nível de escolaridade de adolescentes que chegam ao nono ano do ensino fundamental, e que em sua narrativa a professora se refere como oitava série.

Esse modo de entender os projetos como sendo incipientes para o trabalho na escola, provavelmente, vincula-se a uma herança da tradição escolar da qual a professora é oriunda, da própria seriação, o que é, aliás, consequência de seu percurso de escolarização de formação. Ressalto que não se trata de uma defesa aos projetos de trabalho, mas, sim de uma constatação a partir dos argumentos de sua narrativa.

*Tem os projetos de trabalhos, né, que sempre acontece, né, através e tendo como base a interdisciplinaridade, muito boa, e a gente vê alguns resultados nas culminâncias. Mas, isso não sana o básico não! Não adianta. Tem professores aqui que tem que alfabetizar a gente que ver maneiras soluções de alfabetizar os meninos que estão na 8ª série (Professora Gláucia, Entrevista Narrativa, 2013).*

Ao se reportar aos projetos de trabalho em sua atuação profissional, a professora Estela reconhece que, embora, já os tenha realizado algumas vezes, não pode atribuir esta nomenclatura para os projetos realizados no ano de 2013. Uma vez que estes foram

formatados sem a participação dos alunos, demonstrando conhecimento dos princípios que o fundamentam, dentre eles: que os projetos sejam oriundos das demandas e motivações da turma, numa perspectiva de coletividade, conforme o que explicitam Hernandez e Ventura (1998), ao relatarem que é a turma em seu conjunto quem define o projeto. Trata-se de defini-los em relação às demandas que os alunos propõem.

No entanto, a professora explica que não foi possível realizá-los em sua escola em função de ser aquele um ano letivo atípico, ainda que não esclareça em sua narrativa as razões para assim considerá-lo. Se bem que, de acordo com Hernandez e Ventura (1998), o professor também pode definir o tema, ponto de partida do projeto, desde que seja também interesse do alunado.

*Olha eu já utilizei projetos de trabalho algumas vezes. Neste ano não utilizei projetos de trabalho, porque eu não posso chamar de projeto de trabalho um projeto que eu já trago pronto pra escola e só faço aplicar. Projeto de trabalho é um projeto que surge da necessidade da turma, com colaboração de toda turma, então, é um projeto mais complicado de você fazer, entendeu? Você precisa se debruçar mais sobre aquilo que tá sendo feito pra poder, realmente, você receber um retorno daquele projeto. É um projeto muito interessante porque a turma se empolga, ela participa porque é algo que ela quer aprender e esse ano foi um ano atípico, um ano difícil onde muitas coisas ficaram pelo meio do caminho, esse ano eu não fiz, mas eu já trabalhei com projetos de trabalho (Professora Estela, Entrevista Narrativa, 2013).*

Assim, percebemos que, embora a organização da escola em ciclos traga em sua Proposta os projetos de trabalho como metodologia de referência na concretização da prática pedagógica no contexto da sala de aula, os professores e professoras das escolas trabalhadas utilizam metodologias diversas, nem sempre se respaldando nos projetos de trabalho como incorporados às suas práticas.

Todavia, é sabido que as propostas educacionais que interferem nas concepções de professores e de algum modo propõem uma reformulação nas práticas docentes podem sofrer a descrença e mesmo tornarem-se inviáveis se não forem bem compreendidas. Os docentes que não participam de um processo de formação continuada que discuta, possibilite a antítese do que é proposto e uma posterior síntese, acompanhada de novas reflexões podem apresentar dificuldades de compreensão, de operacionalização das propostas, ou mesmo de construção de argumentações consistentes para refutá-las, se necessário.

#### 4.4 Os sentidos do “Ser Professor” nos Ciclos: o que narram os docentes na/da Escola Grapiúna

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento sei que posso ir mais além dele (FREIRE, 1997, p. 53).

A epígrafe de Paulo Freire traduz sabiamente o que intento enunciar ao buscar desvelar o que os docentes da Escola Grapiúna sentem/entendem como sentidos que delineiam o Ser Professor na/da Escola Grapiúna: a de que somos seres inacabados, em permanente *dever*, e que a nossa humanidade depende de nossa capacidade de assim nos constituirmos. Complementa o autor:

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta das forças sociais que não se faz fora da tensão entre o que herdo geneticamente, e o que herdo social, histórica e culturalmente tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 1997, p. 53).

Então, com a consciência de que “tentamos puxar os fios de nossas memórias coletivas e individuais” (ALVES, 1998, p. 8), é que os docentes narraram o que sentem/entendem sobre Ser Professor nestes Ciclos. A junção dos termos da/na referenciado no título desta seção, é explicado pela autora, mas, em nosso contexto, justifica-se porque acredito que, a todo o momento, investigando o cotidiano, os mais diversos possíveis, nesta pesquisa com o cotidiano, no cotidiano de professores e professoras que narraram as suas vivências, em nossa pesquisa, nesta Escola, que ao fazer alusão ao povo de Itabuna se denomina “Grapiúna”, estamos nele entrelaçados pelos fios das histórias dos docentes, que, em suas narrativas trouxeram à luz suas experiências, suas reminiscências, seus modos de ser e de estar no mundo, precipuamente, no que concerne às suas trajetórias de formação das itinerâncias profissionais que revelaram o pluralismo das subjetividades dessas pessoas.

Alinhavando conforme os desejos e sentimentos dos colaboradores destes escritos, sobre os sentidos que atribuem à docência nestes Ciclos, nesse instante, com a *palavra narrada*, os professores e professoras grapiúnas:

*Eu pensei numa ilha, né! Porque é preciso criar uma ponte entre o ciclo e a sociedade, entre o ciclo e o recurso, entre os Ciclos e as demandas da comunidade escolar. O ciclo fica como uma ilha na minha representação porque nesse poço de água ao redor as pessoas transitam, mas não consegue fincar o pé ao passar por uma escola que depois de três, quatro anos a pessoa ainda sai sem saber lê, no sentido de decodificar como nos dizia Paulo Freire, muitas vezes um texto, sai sem essa capacidade. Os Ciclos são essa ilha, mas a gente tá aí, temos que criar pontes... político-pedagógica, essa ponte que passa pelo professor. Temos que deixar de aceitar que a sociedade diga – professor você é importante, mas eu lhe trato como inexistente. O professor é importante porque ele existe, mas ele tem que ganhar bem, mas ele tem que ser uma pessoa bem mais informada, bem mais articulada na vida, então, é por aí... Ser professor é ser um guerreiro, mas um guerreiro que tem enormes desafios, não esquecer quem ele é, ele é professor, um produtor de conhecimentos e não um reprodutor de conhecimentos, mas para isso é preciso se autoproduzir todo dia e a leitura é o ponto pra o professor que às vezes fala – Ah, eu não acredito... Porque a visão é que a escola é o lugar em que as demandas sociais devem ficar do lado de fora, a escola é justamente o contrário, é o lugar onde tensões, as carências, as demandas, as ausências do sujeito explode ali, então, às vezes é o professor que ele confunde chama de mãe, de pai, ou que irritado diz ao professor uma coisa que ele está acostumado a dizer pra mãe, pra o pai ele diria pra o professor, é a única pessoa que está ali olhando pra ele e dizendo eu acredito em você. Então, a escola é lugar de pessoas vivas, então, pessoas que não acreditam ou acreditam ingenuamente também não é bom porque pra mim a questão é política, é pedagógica (Professor Gustavo, Entrevista Narrativa, 2013).*

O professor Gustavo utiliza a analogia de uma ilha para definir a sua compreensão sobre os Ciclos de Formação e situa o professor como uma ponte que precisa estabelecer a ligação entre ele e a própria realidade vivenciada por ele e pelos colegas professores, reconhecendo a escola como um lugar onde as "ausências explodem", numa clara alusão a todas as carências pela educação pública é vitimada na atualidade. Também tece críticas ao não reconhecimento da escola como esse lugar de tensões, haja vista que essas tensões não são compreendidas como fazendo parte da realidade escolar com as quais querendo ou não, o ambiente escolar e seus profissionais precisam lidar, porque não se trata de escolha, de querer ver ou não os índices de violência, a escassez de recursos, os salários indignos, todas essas e outras questões invadem a escola e nela eclodem.

Assim, o sentido atribuído a ser professor pelo professor Gustavo é a de que é um guerreiro, com enormes batalhas a enfrentar, uma espécie de síntese das colocações até aqui exposta pelo professor Gustavo, que demarca sua posição diante dos ciclos e da própria escola.

*Hoje eu estou mais tranquila, mais segura e queria que os meus colegas tivessem mais boa vontade. Na educação a gente não tem respostas rápidas, a gente precisa acreditar fazer um trabalho continuado e dar a nossa contribuição e esperar que isso aconteça. Hoje eu estou muito mais tranquila, algum tempo atrás eu ficava mais angustiada, porque a gente é mais imediatista, quer resultados imediatos e nos Ciclos de Formação Humana a gente está construindo um despertar do*

*conhecimento, construindo uma formação, um aprendizado. Ele cresce à proporção que o aluno cresce também, então, a gente não quer que um aluno de dez, onze anos, doze treze anos esteja pronto, é um processo de construção. [...] Mas se culpar menos, dar nossa colaboração, nossa contribuição, sim! É importante, sim! A gente tem um papel muito belo, muito lindo pela frente. Não é uma visão romântica, não, é uma visão real! Porque quando o nosso aluno aprende, deslancha, quando o nosso aluno cresce, o professor cresce com ele também, a satisfação do aluno, é a satisfação do professor. O professor é a mola-mestra de tudo isso e o professor é desvalorizado, desrespeitado, desprestigiado, então, enquanto o professor não for levado a sério a gente não vai colher os frutos que a gente pensa [...]. Porém temos que constantemente fazer e refazer leituras tentando adequar os nossos métodos aos novos tempos. Quero reiterar que há problemas com os Ciclos mais, que estamos vivendo em tempos de mudanças e que elas consequentemente alteram o panorama da educação no nosso município e no mundo (Professora Helena, Entrevista Narrativa, 2013).*

A professora Helena, por sua vez, apresenta uma forma distinta de perceber os sentidos dos Ciclos de Formação Humana e o papel da educação escolar. Revela que as angústias pelas quais passou no transcorrer do processo de implantação e implementação destes ciclos vem sendo substituída por uma compreensão de que as aprendizagens são contínuas e de que "sempre os alunos e alunas aprendem", ainda que esta aprendizagem não corresponda aos objetivos e metas estabelecidos nos currículos escolares. Contudo, não desconhece aponta a desvalorização do magistério como uma das principais causas a impedirem o avanço da educação brasileira, ao narrar que "*O professor é a mola-mestra de tudo isso e o professor é desvalorizado, desrespeitado, desprestigiado, então, enquanto o professor não for levado a sério a gente não vai colher os frutos que a gente pensa [...]*", evidencia a sua indignação frente a essa realidade que reflete a maioria das escolas públicas.

A professora Helena não deixa de reconhecer os problemas advindos dos ciclos, mencionados em outras narrativas por ela e pelos demais colaboradores desta pesquisa, entretanto, parece entender que são problemas que se trabalhados podem em muito superar as conquistas que podem ser alcançadas com essa nova maneira de compreender e organizar o ensino escolar e para tanto propõe atualizações constantes e adequações de novos métodos para uma realidade em constante mudança.

*Acho que ser professor nos Ciclos de Formação Humana, inicialmente, me trouxe resistência e desânimo. Com o passar do tempo, sentimentos de insatisfação fizeram parte de minha rotina devido ao descompasso da proposta com a realidade inadequada da escola. Alguns pontos, posso dizer que trouxeram benefícios para o meu trabalho como educadora como diminuição de alunos em sala e aumento do tempo das aulas semanalmente. Mas, não posso afirmar que me identifico com o projeto, pois, foi implantado sem estrutura e continua sem estrutura, física*

*principalmente e avaliativa, no tocante ao encaminhamento obrigatório dos alunos para a etapa seguinte dentro do sistema do Ciclo (Professora Gláucia, Entrevista Narrativa, 2013).*

A posição assumida nesse excerto pela professora Gláucia, no que concerne aos Ciclos de Formação Humana no contexto grapiúna, não divergiu das revelações sobre a sua experiência no transcorrer de suas narrativas. Embora reconheça que alguns aspectos redimensionados e tenha trazido benefícios, a exemplo da reestruturação dos tempos de aula, o que afirma em excertos anteriores, mantém a sua convicção de não se identifica com estes Ciclos, reafirmando a estrutura deficitária no processo de sua implementação como o principal fator para esta rejeição à Proposta.

*É simples e complicado ao mesmo tempo. Nos Ciclos nós temos outros instrumentos, e são esses outros instrumentos que vão nos ajudar a entender o sujeito, porque as vezes o aluno não se saiu bem naquela prova, mas ele sabe o conteúdo, entendeu? Ele compreende o que tá sendo passado. Agora, o que tem que ser quebrado é essa questão de que o professor achar que o conteúdo não precisa ser ensinado, o conteúdo precisa ser ensinado, precisa ser cobrado, agora não de uma única forma [...] Porque assim nós temos uma gama de alunos com diversas dificuldades, até dificuldades de aprendizagem e dificuldades de ensinagem porque não é fácil você ensinar, você tentar passar aquilo que você aprendeu, isso não é fácil, então, é uma tarefa árdua. Ehh! A gente tem aluno que ele não aprendeu porque ele não compreendeu a forma que o professor tentou passar o assunto para ele, entendeu? Então isso é você compreender esse sujeito, é você tentar perceber todas as nuances que ele tem; é você ter uma entrevista com o aluno, é você sentar pra bater um papo com o aluno, é você ter, dá algo escrito para que ele escreva sobre ele, sobre o que ele aprendeu [...] (Professora Estela, Entrevista Narrativa, 2013).*

A professora Estela apresenta uma percepção de que é necessário se respeitar o ritmo, o processo de assimilação dos conhecimentos, ao mesmo tempo em que demonstra se preocupar com o que pensam os colegas professores sobre os conteúdos, as provas, as questões curriculares e a própria avaliação, definindo-os não como fins em si mesmos, e sim com instrumentos no processo de ensino e aprendizagem. Entendo que, em suas narrativas, a professora Estela reconheceu que parte de suas preocupações e conflitos se originam da herança da escola seriada que enquanto aluna fez parte do sua infância e da sua adolescência. Assim, também narrou as deficiências da formação inicial e dos próprios ranços da universidade, muitas vezes, pouco flexível na compreensão ou mesmo da aplicação de propostas educacionais distintas dos modelos tradicionais como o modelo seriado.

*Bem, o sentido é permitir se deixar envolver emocionalmente, racionalmente, adequadamente e com os olhos para a realidade. Não se reprova? Ótimo! Vamos agir de outra forma, com perspectivas dialógicas. Não sei por que, não sei se procede, mas a não reprovação parece que criou autonomia comportamental por parte dos alunos. A escola ficou diferente. Também as coisas mudaram. Os pais cobravam avaliações tradicionais e a estrutura não permitia adequar de fato à proposta. É uma faca de dois lados - cortante. O fato de não fazer prova era interessante, porém havia um paralelo que cobrava avaliação tradicional nos vestibulares, em concursos. Era preciso um treinamento para o mundo lá fora. Tivemos formações, adequações curriculares e propostas de como trabalhar com o novo. Era algo assustador. Mas era interessante em alguns aspectos. [...] Acho que cabe um estudo bem minucioso sobre o Ciclo aqui na região. Olha, eu, eu tenho grande paixão pela sala de aula! O professor é um grande transformador, ele é um grande parceiro e eu sinto muito pelos meus colegas, por alguns colegas, que não tem esse olhar de uma educação cinestésica, tátil, auditiva, olfativa, trabalhar os sentidos, entender que esse sujeito ele precisa de uma parceria com o professor, as vezes ele não tem em casa. Eu tenho alunos na sala de aula que nunca foram abraçados pelos pais, que nunca foram tocados, ai e eu lembro de um trabalho que uma professora Sandra da Mata Virgem fez chamados "Alunos, filhos de ninguém" e é justamente isso que me comove na educação: dizer que "eles são filhos", são filhos do professor, filhos dos outros filhos, colegas, são filhos de alguém que toma conta, que cria, dos pais ausentes, mas que são filhos e que há, é, possibilidade de mudança pra eles, mostrar um horizonte que eles não tem. Acho que o professor tem que trabalhar dessa forma e isso também é a avaliação, quando se trabalha a autoestima, trabalha-se também o desejo de mudança, de querer acertar de ser bom, de querer estudar, acho que a educação vai por ai. (Professor Roberto, Entrevista Narrativa, 2013).*

Em sua narrativa, o professor Roberto destaca a educação corporal tão desprezada pela maioria das escolas e dos profissionais que nela atuam. Defende como narrou ao longo deste texto, uma educação que prioriza a ludicidade, as artes e afetiva. Ao destacar que muitos de seus alunos "jamais receberam um abraço", torna claro o seu entendimento sobre a educação não apenas como um aprimoramento dos aspectos cognitivos, trazendo à tona a importância dos aspectos psicomotores e também da condição histórica e social dos indivíduos. Compreendo que em algumas narrativas a influência da educação tradicional, é forte na aceção do professor Roberto, mas, não o suficiente para que desconsidere o aluno como um sujeito a ser trabalhado pela escola em todas as suas dimensões, sendo este o princípio fundante dos Ciclos (MAINARDES, 2007).

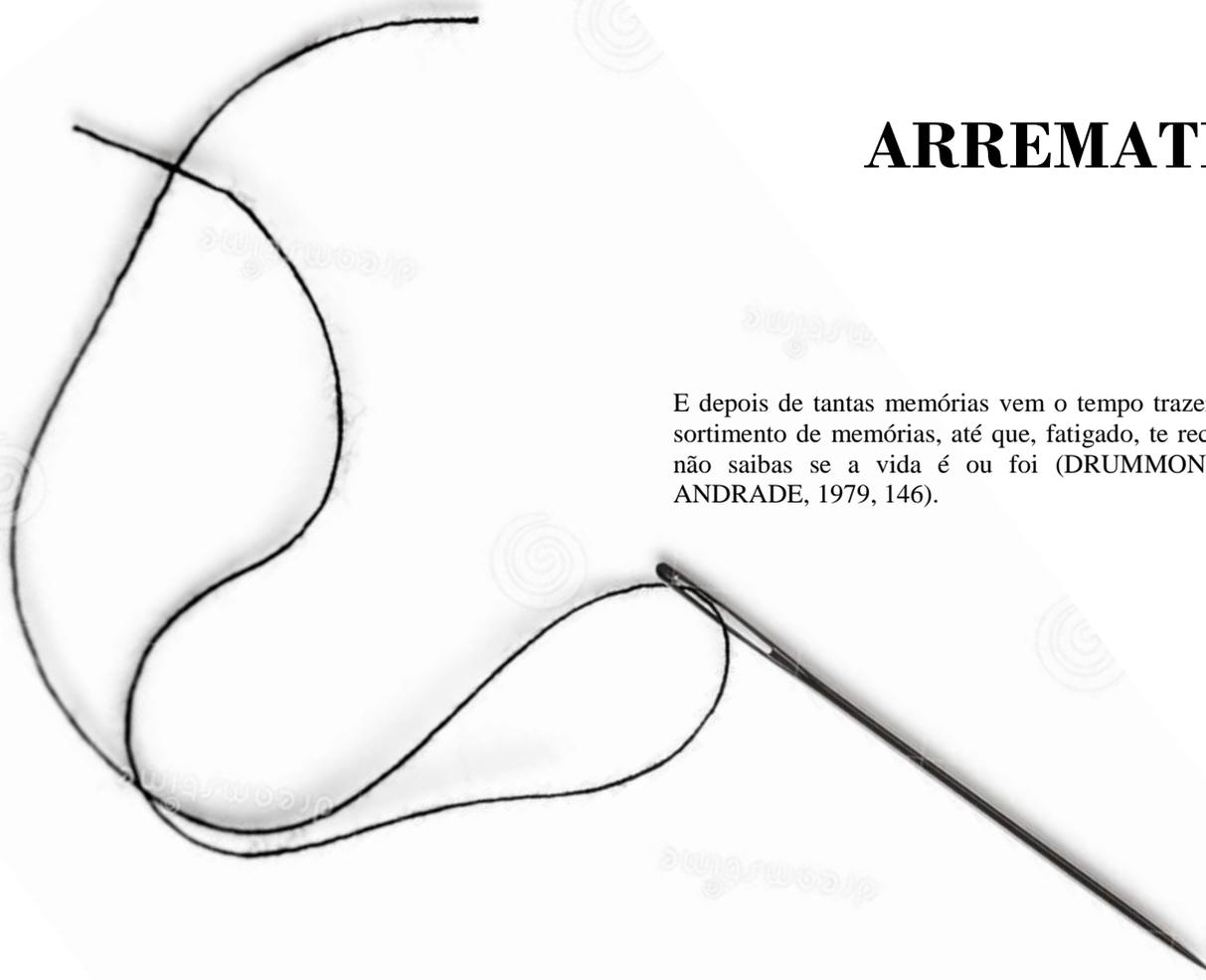
Acredito, nesse contexto, que os professores e as professoras, ao narrarem sobre as suas vivências no cotidiano escolar dos Ciclos de Formação Humana na rede municipal de Itabuna, revelaram aspectos das suas práticas pedagógicas nestes Ciclos, e, além disso, transcenderam a questão, revelando sentidos que implicaram na existência de interlocutores variados, cujas expressões se fizeram presentes. E sobre esses sentidos, acredito que esse desvelar-se dos professores e professoras, em suas narrativas, revelou as singularidades que

conjugam vivências e experiências educativas de como se constitui, se forma e reflete/realiza, no cotidiano escolar, a sua docência.

---

## ARREMATES

E depois de tantas memórias vem o tempo trazer novo sortimento de memórias, até que, fatigado, te recuses e não saibas se a vida é ou foi (DRUMMOND DE ANDRADE, 1979, 146).



*[...] Se eu ousar catar  
 Na superfície de qualquer manhã  
 As palavras de um livro  
 Sem final! Sem final!  
 Sem final! Sem final! Final...  
 Valeu a pena, valeu a pena  
 Sou pescador de ilusões...  
 (O Rappa)*

E como começar o final? Para alguns, começado já está, para outros não há final para a proposta deste texto, uma convicção de que é apenas uma dentre tantas possibilidades interpretativas para entender o cotidiano escolar nos Ciclos de Formação Humana, na cidade de Itabuna. A estrofe dessa última epígrafe mencionada me levou a refletir que a vida a cada dia é reescrita. Por essa razão, impossibilita uma narrativa fixa, imutável, como ocorreu, naturalmente, com as narrativas dos professores e professoras que participaram desta dissertação e que evidenciaram suas trajetórias de formação e profissão quanto às suas vivências no fazer docente. Apreendi com essas pessoas e apreendi que constantemente se reinventam, nesse sentido, eu sou uma delas, ou dito metaforicamente – pescadora de ilusões.

Retomo aqui o objetivo desta pesquisa, que teve como *corpus* de análise as narrativas docentes, em que busquei apreender as implicações dos Ciclos de Formação Humana na construção e ressignificação das suas práticas pedagógicas, ao indagar de que forma vivenciaram a experiência do cotidiano escolar da Rede Municipal de Itabuna. Elencando os aspectos que considere mais relevantes, entre tantos que os professores e professoras narraram quanto às suas vivências nesses Ciclos em seus contextos escolares.

Decorridos mais de dez anos do início da implantação dos Ciclos de Formação Humana no ensino fundamental, a Escola Grapiúna se configura como uma proposta que traz inquietações aos professores e professoras que nela vivenciaram e vivenciam as experiências que marcam as trajetórias de formação e profissão desses docentes. Para esses educadores, as escolas em ciclos se constituem em campos onde ocorrem conflitos, encontros, divergências e significações que se refletem no trabalho docente e nas suas práticas pedagógicas em seus contextos escolares.

E por que elegi as práticas pedagógicas como instância onde em última instância os Ciclos de Formação Humana se refletem? A resposta é a mesma que origina a questão da pesquisa. Por entendê-las como passíveis de construções ou ressignificações vivenciadas por esses docentes na Escola Grapiúna. Ou seja, o que venho tentando esboçar durante a investigação e a tecitura dessa escrita: é que as práticas pedagógicas se constituem a expressão mais concreta da experiência docente, que media as relações educativas no contexto

escolar. E, além disso, por um lado, para se constituir depende de elementos atinentes à própria concepção do educador quanto ao que compreende como sendo educação, a quem serve ou a que ela se propõe. Mas, por outro, também se realiza em face de condições objetivas da realidade, tais como formação, recursos, espaços, estruturação do tempo, currículo, processos avaliativos, dentre outros aspectos, que se não são determinantes, são condicionantes para favorecer a aplicação dessa ou daquela prática.

Levando em conta esses dois âmbitos, que se inter-relacionam, busquei nas contribuições de autores diversos, dentre eles Perrenoud (1997; 2004) e Nóvoa (1995; 2001; 2010), o aprofundamento para entender o quanto as práticas docentes refletem todos esses elementos mencionados. Tendo em conta essas questões, é importante referenciar que as práticas ocorrem no dia a dia, constroem-se, reformulam-se ou não em cada tempo na escola, na sala de aula, nos demais espaços em que é constituída. Uma relação bem complexa e próxima: cotidiano e práticas. E nada mais apropriado do que entender as práticas no cotidiano em que se realizam como demanda uma pesquisa qualitativa. Especificamente, nesta pesquisa, escolhi entendê-las a partir de seus praticantes (CERTEAU, 1994), de seus agentes (BOURDIEU, 2010). Apreendi que os professores e professoras da Escola Grapiúna ao vivenciarem as necessidades e contingências da Escola Grapiúna, em suas narrativas evidenciaram.

Os Ciclos de Formação Humana se constituem uma Proposta de organização do ensino que contribui para a efetivação de uma educação que considera a perspectiva de valorização dos seres humanos que dela participam, contudo seus fundamentos se distanciam das possibilidades reais que ora apresentam as escolas públicas brasileiras.

Isso equivale a dizer que ao validarem os argumentos teóricos que sedimentam os Ciclos de Formação Humana, no que concerne ao acesso e à permanência na escola; de priorizar as fases do desenvolvimento humano, infância, pré-adolescência e adolescência; de respeito aos tempos e ritmos dos educandos; da nova configuração dos tempos e espaços escolares; da avaliação formativa e que assegure a progressão dos alunos, dentre outros, os docentes não deixam de perceber as contradições entre essa concepção e as condições reais que lhes são oportunizadas para que essa forma de organização de ensino se efetive, e ainda, mais se reflitam em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Sem querer situar a discussão no âmbito da distinção entre teoria e prática, até porque as compreendo como dimensões que se interligam, o que os docentes ensejam é uma Proposta de trabalho que atenda, na realidade, ao que concebe como ideal. Assim, no conjunto de suas narrativas, no que tange ao documento Proposta da Escola Grapiúna, esses docentes

destacaram que desconhecem ou pouco conhecem o conjunto do documento orientador que legitima os Ciclos de Formação Humana, isso porque não lhes foram possibilitados acesso e momentos para conhecê-lo, no contexto das formações das redes ou das escolas, apenas partes dele foram socializadas.

Demonstram indignação, mesmo após mais de dez anos de sua implantação, em função de não terem sido consultados sobre a implantação desses Ciclos, o que para eles e elas não permite o sentido de pertença e de coconstrução da referida Proposta, uma vez que o sistema gestor do ensino, nesse caso a Secretaria da Educação, implementou-o sem ouvir a opinião dos profissionais da Rede Municipal de Ensino, desconsiderando-os como agentes reflexivos. O que corrobora com a fala de diversos estudiosos que teorizam em favor dos Ciclos de que não se implanta Ciclos por decretos, e nem uma rede inteira de uma só vez.

Por outro lado, revelaram que convergem com alguns princípios dos Ciclos, tais como inclusão, valorização da cultura regional, garantia de acesso e permanência. Esses princípios se refletem na percepção do aluno como um todo, em suas dimensões biopsicossociais e de que passaram a percebê-lo como um indivíduo histórico-social. Contudo, entendo que em seu cotidiano os docentes encontram dificuldades para concretizar essa compreensão em suas práticas pedagógicas.

Ao narrarem o cotidiano nos Ciclos da Escola Grapiúna, fizeram referências a elementos distintos como a espaços e tempos, progressão continuada e cultura escolar. Ai apresentando irregularidades em suas descrições, que certamente se relacionam com as questões que cada um prioriza.

Em relação à aprendizagem, a atenção recai na leitura e na escrita, herança herdada da escola tradicional que situam essas capacidades e que não entendem essas como meios e não fins em si mesmos. Contudo, não percebo que essa busca do professorado se constitua como negativa na relação ensino e aprendizagem, mas, entendo que ela não pode se constituir o foco do trabalho na escola. Pois, para além da leitura e da escrita, existe uma gama de necessidades a serem consideradas para os alunos que deve levar em conta sua origem e seu contexto histórico-cultural. Com essa afirmação, não estou minimizando a importância de aprender a ler e a escrever, são imprescindíveis, mas elas precisam ser ultrapassadas para que outras capacidades possam ser contempladas e desenvolvidas.

Ao narrarem as suas práticas pedagógicas, os docentes se reportaram de forma direta as atividades desenvolvidas na escola com os alunos, na sala de aula e em outros espaços existentes na escola. Desse modo, percebi que a busca por outros espaços, nesse entendimento, lugares e a sua utilização já se fazem presentes, que pode ser exemplificado ao

retrataram, por exemplo, o trabalho com as artes, sobretudo, cinematográficas e teatrais. Também se utilizam das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, a exemplo de datas-show, slides, sala de Laboratórios, etc., mas reclamam que, em relação a estas, a oferta da escola é aquém da demanda, o que se pode exemplificar por salas equipadas com computadores, laboratórios de informática, mas que não funcionam em função de falta de manutenção dos aparelhos ou mesmo de ter que os operacionalize.

Ainda em acordo com as narrativas docentes, os projetos de trabalho citados como metodologia central no documento dos Ciclos se realiza pouco ou não se realiza, pela falta de compreensão de como operacionalizá-lo e aí há uma questão controversa, pois a formação continuada da rede municipal de Itabuna foi requerida por alguns docentes e contestada por outros, quanto a sua funcionalidade. Entendo que a formação continuada é, atualmente, uma das maiores aliadas que os profissionais da educação, não apenas os que atuam como regentes de classe podem ter, pois elas possibilitam momentos singulares que, ao refletirem a prática, podem contribuir para transformá-las quando não atendem às demandas educacionais, tal como defende Nóvoa (1995).

Outra questão é que, embora discutir a progressão e a própria seriação não tenha se constituído como focos desse trabalho, esses dois elementos insurgem muito fortes. A Progressão Continuada foi contestada por todos os professores e professoras em suas narrativas, em função de reconhecerem que permitir aos alunos seguirem, sem interrupções em sua trajetória educacional, sem as aprendizagens necessárias para tanto não os favorece, ao contrário, os deprecia.

Esses profissionais entendem que, ao progredir ano a ano, sem os conhecimentos necessários para alcançar o nível das aprendizagens, no ano seguinte prejudica também os docentes, porque estes precisam retornar a todo momento a conteúdos e temáticas que já deveriam ter sido alcançadas. Não acredito ser mais necessário especificar as razões, que conduzem os profissionais a esse entendimento, mas cabe reiterar que os ciclos não trabalham sob a perspectiva dos níveis de aprendizagem, mas, sim das fases de vida dos educandos, situando-os como o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Um certo saudosismo da seriação é evidenciado em algumas narrativa, assim como o fato de atrelar boa parte dos problemas da educação aos Ciclos, desconsiderando-se as deficiências da própria estrutura educacional em seu conjunto, que atinge, inclusive, as escolas que se organizam em conformidade com a seriação.

No entanto, também compreendo que é salutar e válida a preocupação com a qualidade das aprendizagens dos educandos, uma vez que respeitar ritmos não pode se confundir com

abandonar o aluno à própria sorte, sem buscar fazer com que supere desafios e intente alcançar metas, objetivos. Mas, acima de tudo, é preciso que os professores e professoras nos ajudem a construir ideias e reconstruir valores que possibilitem uma convivência em que a equidade e a justiça social possam se constituir centrais, uma vez que não acredito na superação plena dessas questões, mas na possibilidade de transformações a partir de táticas engendradas, considerando as demandas cotidianas, percebidas pelos próprios indivíduos coletivamente organizados.

No conjunto das narrativas, aparecem com regularidade episódios que reforçam o papel e a ordem de dispositivos pedagógicos que visam manter as lógicas de permanência do modelo respaldado nas concepções tradicionais de ensino. As inquietações dos professores e professoras caracterizam essa realidade. A cultura profissional não é muito rica quanto à organização adequada ao trabalho em equipe, as narrativas dos docentes mostram uma necessidade, uma intenção, mas não revelam como essa coletividade se expressa, apresenta indícios de que muito falta para alcançá-la, questões como sobrecarga de trabalho que resultam em falta de tempo, inclusive para o lazer, para fazer o que gosta, e para se apropriar culturalmente de outros capitais também foram evidenciados.

Nesse sentido, a profissionalização do ofício de professor e a necessidade de se constituir como autor individual e no coletivo são urgentes, para que pensar a organização da escolaridade não diga mais respeito à autoridade e ao político do que aos profissionais que ocupam um lugar em sua estrutura. Então, é preciso conhecer sua globalidade e o seu funcionamento.

Ao defender que a escola deve ser capaz de assegurar a construção de uma nova identidade de seus profissionais, percebi que para os professores e professoras é difícil abandonar velhas práticas, das quais, inclusive, tornam-se vitimados. Se o propósito da escola em ciclos é combater situações de exclusão e segregação social, por vezes, elas permanecem porque a educação ainda não é percebida, por muitos, de forma prioritária pelos agentes que compõem e as condições estruturais dos educadores, dos educandos e de suas famílias permanecem inalteradas.

Reconheço que ausência de condições para favorecer a concretização de alguns elementos: a retenção dos alunos; a prioridade para o conhecimento em detrimento do sujeito; a supremacia da ciência em relação aos saberes do cotidiano; a desarticulação entre a maneira como se concretizam as práticas pedagógicas na dinâmica da escola se chocam com a concepção de educação humanizadora que boa parte dos educadores afirma defender.

É possível que, através desta pesquisa, tenha sido possível reconhecer alguns contrastes entre concepções legais que legitimam os documentos e práticas concretas que se efetivam no cotidiano escolar. As diversas facetas que os professores e professoras do Ensino Fundamental da escola grapiúna revelaram em suas narrativa podem ter limitado a socialização de práticas inovadoras e das possibilidades de amadurecimento das reflexões e avanços nas escolas onde trabalham, mas, em contrapartida, revelaram tantas outras, que considero muito válidos a caminhada e os esforços desta pesquisadora, só possível mediante às narrativas dos colaboradores deste trabalho, que, inclusive mencionaram a necessidade de estudos sobre Ciclos na região, uma vez que em outras cidades há redes assim organizadas.

Ao me deparar com as narrativas dos professores e professoras grapiúnas e ao pensar sobre a queixa que os professores internalizaram sobre a insatisfação do modelo ou da opção pela escola ciclada e o modo como ela foi construída, entendo que apenas este fato não justifica modos e formas de resistência que os professores trazem, porque se efetivamente o coletivo ou parte do coletivo discutiu essa proposta não se justifica a afirmação de pleno desconhecimento dos Ciclos. Entendo que a discussão se pauta mais pelo próprio *habitus* e pelo capital cultural construído pelos docentes no transcurso de suas trajetórias profissionais. Nas narrativas, isso se torna evidente por meio de expressões como: "A escola é ciclada, mas eu ensino como se ela fosse seriada". Portanto, é o modo de fazer do professor que faz a diferença.

Então, ainda que uma política enquanto pensada se constitua um texto, no concreto, no cotidiano das escolas quem implanta esse texto da lei são os professores no seu coletivo, eles criam resistência. Por quê? Eles foram alijados do processo? Certamente, não foram todos! Uma parte da rede discutiu a Proposta como representação, parte de coordenadores como seguimento, entretanto a ausência do documento impresso e acessível na escola possibilita a distância entre a Proposta e o que é efetivamente realizado nas salas de aula.

Também me causou estranheza o fato de aparecer nas narrativas dos professores de que até hoje não conhecem a Proposta na sua totalidade. A sugestão que apontamos em nosso trabalho é que essa Proposta Político-pedagógica seja impressa, se possível transformada em livro, e distribuída pra todos os professores, de modo que todos tenha acesso. Se essa é uma insatisfação que é gerada pelos sentidos e significados dos professores em suas narrativas, faz-se necessário revisitar a proposta, discutir seus pontos mais controversos com os professores, publicá-la, atualizando-a e distribuir para os professores e professoras.

Por tudo que foi narrado e das considerações expostas pelos docentes grapiúnas, deixo uma constatação: o que nos pauta e nos constitui como pessoas e profissionais são resultados

das nossas escolhas, desse modo, a educação pode acomodar o homem ou ajudar a transformá-lo. Então, com essa assertiva, despeço-me não como uma certeza, mas como uma “verdade lembrada”. De que somos o que podemos ser, sonhos que podemos ter. Eu, e penso também que Roberto, Gláucia, Estela, Gustavo e Estela, referimo-nos à uma “(in) conclusão, porque não entendemos que projetos tenham fim” (SOUZA, 2006). Assim, os professores e professoras ao se defrontarem com as suas memórias educativas, expuseram emoções, compreensões, lembranças, *insights* que afloraram em suas narrativas:

*As minhas memórias estão guardadas e apresentadas no que sou hoje. Tive uma família que me acompanhava e que cobrava. Tive professoras fantásticas. Lembro-me de todas elas. Antes, a televisão, o computador, por exemplo, não existiam por questões econômicas. A garotada neste tempo já nasce “linkado” com a sexualidade, o sexo precoce, com a violência, são outros valores. Mas tenho esperanças. Vejo que minhas memórias me tocam, me fazem enxergar novas possibilidades e esperanças (Professor Roberto, Entrevista Narrativa, 2013).*

*Foi interessante, pois, percebi claramente que minhas experiências vividas no meu tempo escolar, não servem de parâmetro para os dias atuais e que, minha prática pedagógica tem que ser constantemente repensada como educadora. É muito importante percebermos que e o que tínhamos como eficiente e com bons resultados, não surtem mais os efeitos esperados e precisamos adequá-los aos “tempos novos” e globalizados, onde a informação é on line e com acesso para todos, graças a uma educação no caminho a inclusão social (Professora Helena, Entrevista Narrativa, 2013).*

*Senti, sofri, mas ao lembrar, fui feliz... [...] Me desculpe por tudo [...] (Professora Estela, Entrevista Narrativa, 2013).*

*Bem, durante as narrativas pude lembrar-me de momentos maravilhosos de minha infância com muita saudade e especialmente de minha vida escolar nos primeiros anos de vida, que prazerosamente me fez tornar-me leitora muito cedo. Como professora, pude fazer uma pequena retrospectiva de meu trabalho nos Ciclos de Formação Humana e pude perceber onde e como contribuí nesse período. [...] E, por fim, dizer que gostei bastante de participar desse trabalho de narrativas docentes. Acredito que me ajudou a conhecer-me um pouco mais, lembrando de minha formação como pessoa e como profissional da educação. Agradeço pela oportunidade, muito obrigada! (Professora Gláucia, Entrevista Narrativa, 2013).*

*Me lembrei da Educação, primeiramente, é uma condição, um direito... Pra o indivíduo existir ele tem que ser educado, mas, eu não vejo como algo completamente positivo, quando eu vejo alguém falar: ah, tem a escola da polícia militar eu falo – é e tem a escola do bandido também. Eu acho que a sociedade tem que investir no sentido de qualificar uma escola que elimine essa outra escola, a escola do bandido, porque essa também educa. Então, a educação é uma condição, é um direito, mas, é uma condição de existir. [...] Então, educação é um direito, é condição de existir e é a única condição de permanecer vivo, né, porque com a educação a gente consegue pensar e pensando é que a gente cria a estratégia, seja uma ponte, um navio, um avião ou o que for pra poder chegar onde se quer chegar. [...] Então educação é isso, é vida mesmo (Professor Gustavo, Entrevista Narrativa, 2013).*

Quanto a mim, trabalhar com as narrativas docentes permitiu-me entender que as situações, aparentemente, irrelevantes podem se constituir as mais complexas, importantes e

dignas de serem investigadas, pois podem se desvelar nas escritas de si (SOUZA, 2006), e nas interações com os outros, numa dimensão temporal e espacial.

Mais do que qualquer pessoa, o professor precisa ter postura dialógica para não se deixar dogmatizar e permitir-se a mudanças. Na escola não precisa ser diferente. *Professores-filósofos* não são propriamente aqueles que detêm uma formação em Filosofia, através de um curso de graduação, estes são os especialistas, é verdade, mas todo professor que questiona a sua postura e a de outros, é investigador, pesquisador, parceiro e capaz de oportunizar ao aluno problematizar a si mesmo e ao mundo pode ser considerado filósofo. E por problematizar compreenda-se o questionar incessante, a formulação de hipóteses, fazer novas perguntas, a ampliação do conhecimento e a construção de novos posicionamentos. É a tal dialética, tão difundida, mas pouco exercitada.

Nessa perspectiva, de modo filosófico, pode-se questionar como a cultura dialoga nos espaços da educação escolar?

Cada realidade é única e traz consigo as suas contradições, o que não dá é para fazer de conta que tudo está bem enquanto os alunos, em sua maioria, apenas reproduzem os parcos conteúdos que a escola ensina; esta atitude conformista descredencia o professor e a escola.

Os argumentos expostos até aqui evidenciam que a escola precisa ensinar o sujeito a perguntar para fortalecer o querer conhecer, o querer aprender. A postura filosófica desconstrói certezas e, por isso, pode não ser vista ou aceita. Desestrutura pensamentos construídos e solidificados em muitas mentes. Mas, quanta riqueza de conhecimentos a desconstrução proporciona! Quanto é importante possibilitar ao sujeito questionar-se, transforma-se! É Nietzsche que nos remete a expressão “o grande pedagogo é como a natureza: ele deve acumular obstáculos para que sejam ultrapassados”.

Conforme o dito, já tornado popular “Não são as respostas que movem o mundo, mas sim as perguntas”. Mais importante do que as respostas que cada um vai encontrar é, precisamente, a consciência de que é imprescindível fazer nascer a perguntas.

Na tecitura desta dissertação lenta, difícil e de investimentos de tempos, emoções e leituras mil, reconheço que eu, Lilian, constituí-me professora, pesquisadora, escritora e, primordialmente, humana. Meus colegas foram, no instante de suas narrativas, os sujeitos com certas e determinadas apreensões e, talvez, hoje, não o sejam. Ou dito de outra forma, como “artes de praticantes”, somos o que narramos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Portugal: Porto Editora LTDA, 2000.

ALMEIDA, Maria da Conceição. Por uma ciência que sonha. In GALEANO, A., CASTRO, G., e SILVA, J. C (Orgs). **Complexidade a flor da pele**: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação. São Paulo: Editora Cortês, 2003.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. In: **Revista Brasileira de Educação** (*mai-agost*, nº 23, 2003).

\_\_\_\_\_. Cotidianos, imagens e narrativas. In: BRASIL, MEC. **Salto para o Futuro**. Ano XIX, nº8. 2009.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA. **Certeau e as artes de fazer**: pensando o cotidiano da escola. Apresentação de Seminário e da Sequência Didática GT Currículo. Minicurso foi ministrado durante a 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, setembro de 1998).

ANDRADE, Carlos Drummond. **Esquecer para lembrar**: Boitempo III. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1995.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas trajetórias e tempos de alunos e mestres**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez/99.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares**: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1059-1083.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira. **Práticas escolares**: aprendizagem e normalização dos corpos. 2006. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. (Orientadora: Iole Maria Faviero Trindade)

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre**: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. 2003. 271 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. (Orientador: Vicente Molina Neto)

BARRETTO, Elba S. de Sá; MITRULIS, Eleny. **Os ciclos escolares**: elementos de uma trajetória. Cadernos de pesquisa. São Paulo, nº 108, p.27-48, nov.1999.

BARRETTO, Elba S. As escolas em ciclos e seus resultados no processo ensino-aprendizagem. In: FETZNER, Andrea Krug. **Ciclos em revista**: avaliação – desejo, vozes, diálogos e processos, v.4. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a terceira infância**. São Paulo: Planeta, 2008.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 10. ed. Campinas, SP : Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas** (Org. Sérgio Miceli). 7ª edição. São Paulo, Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, Pierre. & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CAMPOS, Gleisy Vieira. **Entre o estético e o moral, a imaginação**: a literatura dos contos de fadas e seu caráter plurifuncional. Revista Semioses. Rio de Janeiro. Vol. 01.n. 08 fevereiro, 2011. Disponível em: [http://apl.unisuam.edu.br/semioses/pdf/n8/n8\\_art\\_02.pdf](http://apl.unisuam.edu.br/semioses/pdf/n8/n8_art_02.pdf).

CARIA, Telmo H. A Cultura Profissional: reconfiguração do trabalho técnico intelectual e do profissionalismo nas sociedades pós-industriais. In: Congresso Português de Sociologia. **Mundos Sociais: saberes e práticas**, v.6, p.25-28. Universidade Nova de Lisboa. Anais. Lisboa, 2008. Disponível em: <<https://www.aps.pt/vicongresso/pdf/29.pdf>>

CARVALHO, Marline Conceição Vieira de. **As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino aprendizagem** - estudo de caso: Escola Secundária de Achada Grande. 2008. 107 f. Monografia (Licenciatura em Ciências da Educação e Praxes Educativa). Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

CHAVES, Lázaro Curvêlo. **A luta pela redemocratização**. Disponível em: <http://www.culturabarsil.org/htm>. Acesso em 23 jul. 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLYN, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – Uberlândia: EDUFU, 2011.

CHAGAS, Albermary Ribeiro. **Trabalho pedagógico com alunos defasados idade-ciclo em uma escola estadual do município de Cáceres de Mato Grosso**. 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, 2013. (Orientadora: Ilma Ferreira Machado)

CERTEAU Michel de. **A invenção do cotidiano**: a arte de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_, Michel de et al. **A invenção do cotidiano 2: habitar/ cozinhar**. Petrópolis: Vozes, ano, 2008.

CORREIA, Elizete Silva Resende. **Ciclos de formação e organização do trabalho pedagógico na Educação Física**. 2004. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004. (Orientadora: Marília Gouvea de Miranda)

DAVID, Leila Nívea Bruzzi & DOMINICK, Rejany. **Ciclos escolares e formação de professores**. Rio de Janeiro, WAK Editora, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. A pesquisa biográfica em educação: desafios e perspectivas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de Souza (org). **Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**, pp.181-200. Salvador, EDUFBA, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1993.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Trad. Eric. Nepomuceno. Ilustrações de J. Borges, Porto Alegre: L&PM, 1994.

FERNANDES, Cláudia. **Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho d'Água: São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro: 17ª edição, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. Moderna: São Paulo, 2003.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio & FINGER, Matthias (orgs). **O Método (auto) biográfico e a Formação**. São Paulo. Paulus, 2010.

FETZNER, Andréa Rosana. **Falas docentes sobre a não aprendizagem escolar nos ciclos**. 2007. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. (Orientador (in memorian) Hugo Otto Beyer; orientadora: Vera Maria Vidal Peroni; Co-orientadora Maria Teresa Esteban)

\_\_\_\_\_. **Ciclos em Revista: Gestão Escolar e Ciclos. Políticas e práticas.** Rio de Janeiro, WAK Editora, 2011.

FORTUNA, Tânia Ramos. Formando professores na Universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Ciclos da vida e escola por ciclos: a adolescência na escola. In: MOLL, J. *et al.* **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 73-89.

GALVÃO, Cecília. **Professor: o início da prática profissional.** 1998. Tese – Universidade de Lisboa, 1998 (Doutorado em Educação).

\_\_\_\_\_. **Narrativas em Educação.** *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes.** Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GIMENEZ, Gilberto. **Estudios sobre lacultura y lãs identidades sociales.** México: Consejo nacional para La Cultura y lãs Artes: Iteso, 2007.

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

\_\_\_\_\_. Narrativas em educação. In: **Ciência & Educação.** São Paulo, v. 11, n. 2, p. 327-345, dez. 2005.

GONÇALVES; GONÇALVES. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução.** Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2010.

GROSSI, Esther Pillar. **Como Areia no Alicerce: ciclos escolares.** Editora Paz e Terra, 2004.

GUILHERME, Cláudia Cristina Fiorio. **Práticas docentes no regime de progressão continuada.** São Paulo: Junqueira & Marins Editora, 2007.

HERNANDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por Projetos de Trabalhos: o conhecimento é um caleidoscópio.** 5ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** EDIPUCRS, Porto Alegre, 2006.

GASKELL, George & BAUER, M. W. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010.

KRUG, Andrea. **Ciclos de Formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. A construção de uma outra escola possível. In: **Ciclos em Revista**. Rio de Janeiro, WAK Editora, 2002.

LARROSSA, Jorge. Experiência e alteridade na educação. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LELIS, Isabel Alice. **A Formação da Professora Primária: da denúncia ao anúncio**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

LEÃO, Alessandra Mendonça. **A concepção do professor no ciclo de formação: um estudo baseado na proposta de Goiânia (gestão 2001-2004)**. 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. (Orientadora: Maria Hermínia Marques da Silva Domingues)

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: Gepel, 2000.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. Ciclos e democratização do conhecimento escolar. In CALDART, Roseli Salete (org). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. Cadernos do ITERRA – Ano X – N15 - setembro, 2012.

MAINARDES, Jeferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil: mapeamento e problematizações. In: **Revista Brasileira de Educação**. Volume 14, n.40 jan/abr, 2009.

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre a política de ciclos no Brasil: panoramas e desafios. In: Ciclos em revista. **A construção de outra escola possível**. Andrea Rosana Fetzner (org), Rio de Janeiro, WAK, 2007.

MAIRESSE, Cristina Py de Pinto Gomes. **Uma leitura psicanalítica da prática docente em turmas de progressão**. 2003. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. (Orientadora: Maria Nastrovsky Folberg)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**. São Paulo: Érica, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio. Um arbitrário cultural dominante. In: **Revista Educação**. São Paulo: Editora Segmento. Ago, 2012, p. 36-45.

NÓVOA, Antônio & FINGER, Matthias (orgs). **O Método (auto) biográfico e a Formação**. São Paulo. Paulus, 2010.

NÓVOA, Antônio. (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora Ltda, Portugal.1995.

\_\_\_\_\_. Prefácio (2001). In: JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. **Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Editora: Faperj, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Maria das Graças. **Ciclos de formação, prática pedagógica e saberes docentes: certezas e incertezas no cotidiano de uma Escola Plural**. 2003. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. (Orientadora: Leila de Alvarenga Mafra)

OYARZABAL, Graziela Macuglia. **Os sentidos discursivos enunciados por professores, pais e alunos sobre a escola por ciclos: um estudo de caso em Porto Alegre/RS**. 2006. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. (Orientador: Augusto Nivaldo Silva Triviños).

PARO, Vitor. **Reprovação escolar: renúncia a educação**. São Paulo: Editora Xamã, 2002.

PASSEGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Orgs). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PERES, Lúcia Maria Vaz; MANCINI, Flávia Griep; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. In: *Revista @mbienteeducação*. **Experiências de vida e formação de Marie-Christine Josso**. Resenha. São Paulo, v. 2, n.2, ago./dez. 2009, pp. 152-156.

PERRENOUD, Phillipe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, Lilian Lima. **Reprovação escolar – uma questão, muitas facetas**. In: **Revista Direcional Educador**. São Paulo, vol. p. 7-11 set., 2011.

\_\_\_\_\_. **Séries ou Ciclos: para além dos modelos a concepção**. In: LIMA, Lilian. **Escola não é circo, professor não é palhaço: intencionalidade e educação**. Rio de Janeiro, WAK editora, 2007.

PEREIRA, Lilian Lima & MOREIRA, Solange Mary. **Ciclos de formação humana: as práticas pedagógicas e a dimensão da cultura na rede municipal de Itabuna**. Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança. Faculdade de Ciências e de Psicologia da Educação. Edição CIEE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas Universidade do Porto, 2014.

PEREIRA, Neiva. **A Educação Física no contexto da escola ciclada**. 2009. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009. (Orientadora: Valdelaine da Rosa Mendes)

PINEAU, Gaston As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa ação-formação existencial. In: **Revista Educação e Pesquisa**. v.2, n. 2. São Paulo: 2006, p.329-343.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais**. 2013. 352 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2005.

RIBEIRO. **Educação para Jovens e Adultos: ensino fundamental**. Proposta curricular – 1º segmento – São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC, 2001.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução: Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril S.A., 1973.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e Prática**.Org; Wivian Weller& Nicolle Pfaff Rio de Janeiro.Editora:Vozes.2011

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE ITABUNA (Bahia). **Regimento Referência da Escola Grapiúna**, 2004.

\_\_\_\_\_. **Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna – Ciclos de Formação do Ensino Fundamental**, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje**. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPJSV, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. "A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação". In: **Revista Educação em Questão**. v. 25, n. 11. Natal, EDUFRRN, 2006, p. 22-39.

\_\_\_\_\_. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2006.

\_\_\_\_\_. (Auto) Biografia, Identidades e Alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. In: **Revista Fórum Identidades**, v. 4, jul.-dez, 2008, pp. 38-50.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores** (tese). Universidade Federal da Bahia, 2006.

\_\_\_\_\_. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. In: **Educação | Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr.** 2014.

\_\_\_\_\_. Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. In: **Revista da FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação I – v. 1, n. 1, jan./jun., 2003, pp. 431-445.**

SOUZA, Cleyde Nunes Leite. **Ciclos de formação e desenvolvimento humano: quais são os elementos da prática educativa de boa qualidade?** Programa de Mestrado e Educação, na Universidade Católica de Goiás, 2008.

TARDIF, M. LESSARD, C. e LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e educação: Porto Alegre, nº 4, 1991.

VON FOERSTER, Heinz. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Imago Editora LTDA. Rio de Janeiro, 2014.

# ANEXOS

## ANEXO 1

Itabuna, abril de 2013

Prezado (a) Professor (a),

Sei da correria de nossas vidas e das dificuldades para realizar tudo o que não faz parte do nosso cotidiano. Por isso, de antemão agradeço de coração a colaboração do grupo e não posso deixar de frisar o meu contentamento em face da disponibilidade de vocês no presente trabalho.

Nesta pesquisa que versa sobre as narrativas docentes nos ciclos de formação humana: o cotidiano, a cultura escolar e as práticas pedagógicas na rede municipal de Itabuna, cujo objetivo central é apreender, a partir das narrativas docentes, as implicações do modelo de Ciclos de Formação Humana na construção e ressignificação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Tomando por base as suas narrativas perspectivando também: a) discutir as concepções/subjetividades e as experiências vivenciadas pelos professores/as nos Ciclos de Formação, b) caracterizar as significações dos/das docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem nos Ciclos de Formação Humana no Ensino Fundamental c) descrever como os docentes (re)significam as suas práticas pedagógicas construídas nas interações com o cotidiano e a cultura escolar.

A pesquisa narrativa não tem o objetivo de realizar comparações entre as falas, ou contradições entre o dito e o vivenciado a partir das narrativas, mas, sim de investigar a subjetividade docente, no intuito de contribuir para a constituição dos saberes docentes da significação ou (re) significação identitária em contextos de seu cotidiano escolar, a partir de suas reminiscências, em nosso caso, num recorte específico do modo de organização ciclada da Rede Municipal de Itabuna.

A entrevista narrativa, portanto, utilizada como técnica para a recolha dos dados nesta pesquisa não se utiliza do sistema convencional, baseado no esquema de pergunta-resposta. Por isso, apresento-lhes eixos norteadores que permitem uma contação espontânea de suas histórias de vida e de suas experiências nos ciclos de formação nos quais lecionam. A questão primordial incide em colocar o professor/a como foco das discussões educacionais, e neste método (auto)biográfico como protagonista de suas reflexões, saberes e fazeres, não limitando-o a condição de objeto à ser investigado, uma vez que as falas docentes irão reverberar em toda a pesquisa, anunciando concepções, apresentando lacunas e as várias demandas educacionais de realidades locais, e que podem contribuir para serem (re)contextualizadas (Texto entregue aos professores – setembro de 2013).

Estou em fase conclusiva da pesquisa e percebi que algumas informações são necessárias para ampliar o trabalho. Solicito que preencham, por gentileza, as informações constantes no quadro do perfil biográfico. Tal perfil visa contribuir com a pesquisa no que se refere à identificação dos participantes da pesquisa e para a elaboração do perfil biográfico do grupo.

Conforme combinado manteremos o anonimato de todos (as) os envolvidos (as) na pesquisa. Gostaria, no entanto, de manter o nome das escolas da pesquisa. E gostaria de saber o que pensam a esse respeito.

Sei da correria de nossas vidas e das dificuldades para realizar tudo o que não faz parte do nosso cotidiano. Por isso, agradeço de coração a colaboração do grupo e não posso deixar de frisar o meu contentamento em face da disponibilidade de vocês no presente trabalho.

Relembro que a pesquisa narrativa não tem o objetivo de realizar comparações entre as falas, ou contradições entre o dito e o vivenciado a partir das narrativas, mas, sim de investigar a subjetividade docente, no intuito de contribuir para a constituição dos saberes docentes da significação ou (re) significação identitária em contextos de seu cotidiano escolar, a partir de suas reminiscências, em nosso caso, num recorte específico do modo de organização ciclada da Rede Municipal de Itabuna.

A questão primordial incide em colocar o professor/a como foco das discussões educacionais, e neste método (auto)biográfico como protagonista de suas reflexões, saberes e fazeres, não limitando-o a condição de objeto à ser investigado, uma vez que as falas docentes reverberam em todo a pesquisa, anunciando concepções, apresentando lacunas e as várias demandas educacionais de realidades locais, e que podem contribuir para serem recontextualizadas.

Lilian Lima Pereira

## ANEXO 2

Mestrado em Educação, Sociedade e Culturas – UEFS/BA  
 Linha de Pesquisa 2: Culturas, formação do educador e práticas pedagógicas

<b>PERFIL BIOGRÁFICO</b>	
Nome completo:	
Data de nascimento e idade:	
Naturalidade:	
Estado civil:	
Formação Ensino Superior:	
Ano do Término do ensino superior:	
Ano em que começou a trabalhar no magistério:	
Instituição de Formação Ensino Superior:	
Formação no ensino médio (curso que realizou):	
Ano e cidade em que concluiu o Ensino Médio:	
Tempo de experiência profissional na docência:	
Tempo de experiência profissional nos Ciclos de Formação Humana:	
Fases do Ciclo que atuou/ atua:	
Nível de Escolaridade atual:	
Níveis/ modalidades de ensino em que leciona atualmente	
Ano em que frequentou o 1º ano do Ensino Fundamental:	
Nome da escola e cidade:	

## ANEXO 3



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Lilian Lima Pereira, acadêmica do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), matriculado sob o nº 12135016, e orientação da professora Mirela Figueiredo Santos Iriart, venho através deste solicitar a sua participação na pesquisa científica que tem como tema: “LINHA, PONTOS E COSTURAS DE UMA COLCHA DE RETALHOS: Narrativas Docentes do Cotidiano na Escola Grapiúna”. A pesquisa tem por objetivo apreender, a partir das narrativas docentes, as implicações dos Ciclos de Formação Humana na construção e ressignificação das práticas pedagógicas, no cotidiano escolar. Para a recolha dos dados será necessário será utilizado como instrumentos de coleta de dados (questionário, entrevista narrativa ou outros), solicito que as respostas sejam de acordo com sua realidade. A autonomia do sujeito de pesquisa será assegurada, podendo desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados. Os participantes não obterão nenhum privilégio ou ônus na participação desta pesquisa.

Feira de Santana: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Discente

\_\_\_\_\_

Orientador(a)

\_\_\_\_\_

**Professora-pesquisadora Lilian Lima Pereira**

## ANEXO 4

**Categorização de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em Ciclos de formação no Brasil (2000 a 2013)**

<b>CATEGORIAS</b>		<b>QUANTIDADE</b>
17.	Processos de ensino-aprendizagem em ciclos (escola e sala de aula)	28
18.	Avaliação da aprendizagem dos alunos	22
19.	Ciclos e questões curriculares	18
20.	Implementação de políticas de ciclos	16
21.	Organização do trabalho pedagógico da escola em ciclos	12
22.	Opinião de professores, alunos e pais	11
23.	Ciclos e formação continuada de professores	06
24.	Concepção e formulação de políticas de ciclos	05
25.	Ciclos: impactos sobre o trabalho docente	04
26.	A política de ciclos e seus fundamentos (psicológicos, filosóficos, históricos, sociológicos)	04
27.	Ciclos e gestão	03
28.	Impacto no processo de aprendizagem e análise do desempenho de alunos	03
29.	Ciclos e educação inclusiva	03
30.	Ciclos e seriação	03
31.	Ciclos e relação escola-família	02
32.	Política de ciclos – análise comparada	01
	<b>TOTAL</b>	<b>141</b>

Fonte: Mainardes (2009)