

CIBEC/INEP



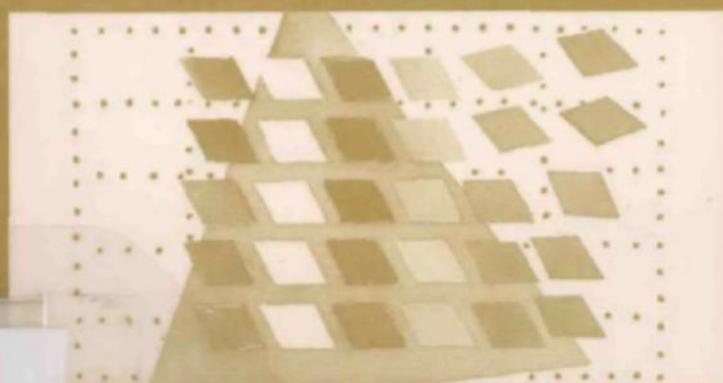
B0031369

MEC  
CADERNOS EDUCAÇÃO BÁSICA

SÉRIE  
*Inovações*

5

ESCOLA PLURAL  
PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA



7.014 (815.1)  
823e

aria Municipal de Educação de Belo Horizonte - MG

Ministério da Educação e do Desporto  
Secretaria de Educação Fundamental

# **ESCOLA PLURAL**

## **PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA**

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - MG

1994, Ministério da Educação e do Desporto

Ilustração Capa  
Riva Bernstein

Impressão  
Prática Gráfica e Editora Ltda

Revisão  
Heliane Morais Nascimento  
Nilce Macedo da Graça Morgado

Ficha Catalográfica

B823 b Brasil. Secretaria de Educação  
Fundamental. Escola Plural:  
proposta político-pedagógica.  
MEC/SEF. Brasília: SEF, 1994

62p. (Inovações, 5)  
1. Política da Educação. 2. Educação  
integral. 3. Tendências educacionais.  
I. Título. II. Série. cdv:37.014

Esta publicação foi realizada dentro do acordo MEC/UNESCO

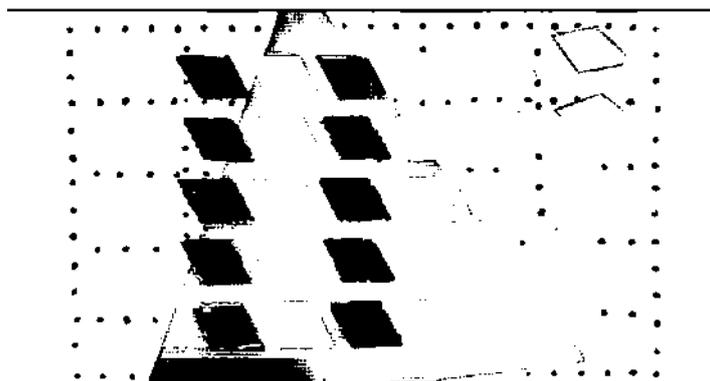
MEC  
CADERNOS EDUCAÇÃO BÁSICA

SÉRIE  
*Inovações*

5

# ESCOLA PLURAL

## PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA



Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - MG

Prefeito

Patrus Ananias de Sousa

Secretária Municipal de Educação

Glaura Vasques de Miranda

Secretário Municipal Adjunto de Educação

Miguel Gonzales Arroyo

Clerfe do Gabinete

Therezinha Augusta da Rocha

Diretora do Departamento de Administração e Finanças

Lúcia Muradas

Diretora do Departamento de Organização Escolar

Afonso Celso Renan Barbosa

Assessora de Educação Infantil

Lívia Maria Fraga

Assessor de Imprensa

Carlos Magno Camargos Mendonça

Diretora do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - CAPE

Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva Diretores de

Educação das Administrações Regionais

. Adelson Fernandes Moreira

. Angelo Batista Goulart

. Antônio Teixeira de Oliveira

. Eni de Faria

. Idelvais Alves Ferreira

. José Silvestre Coelho

. José Wilson Ricardo

. Laura Ruth Barbosa Khalil

. Samira Zaidan

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
ASSUMINDO A ESCOLA EMERGENTE .....	9
I - EIXOS NORTEADORES DA ESCOLA PLURAL.....	13
1. Uma Intervenção Coletiva mais Radical .....	14
2. Sensibilidade com a Totalidade de Formação Humana.....	15
3. A Escola como Tempo de Vivência Cultural.....	16
4. Escola Experiência de Produção Coletiva .....	17
5. As Virtualidades Educativas da Materialidade da Escola .....	18
6. A Vivência de cada Idade de Formação sem Interrupção .....	19
7. Socialização Adequada a cada Idade-Ciclo de Formação .....	20
8. Nova Identidade da Escola, Nova Identidade de seu Profissional.....	21
II- REORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES .....	23
1. Organização dos Tempos Escolares Hoje .....	23
2. Experiência de Nova Lógica na Rede Municipal .....	25
3. A Nova Lógica dos Tempos na Escola Plural.....	25
4. Ciclo de Formação Básica .....	26
5. A Organização do Ciclo de Educação Básica que Pretendemos .....	27
6. Implementação da Organização por Ciclos de Formação .....	30
7. Organização dos Tempos Profissionais .....	34
III- OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO PLURAL.....	37
1. O Processo de Aprendizagem: um processo global.....	38
2. Temas Transversais x Disciplinas Curriculares: um novo conceito de conteúdo escolar.....	40
3. Projetos de Trabalho: uma nova proposta de renovação pedagógica .....	42
4. A Organização de Projetos de Trabalho.....	44
5. Um Modelo de Planejamento de um Projeto de Trabalho.....	47
IV- AVALIAÇÃO NA ESCOLA PLURAL.....	53
1. A Avaliação Hoje .....	53
2. A Avaliação na Nova Lógica.....	54

## APRESENTAÇÃO

Este texto resulta de uma fase do trabalho de construção coletiva de uma nova proposta político-pedagógica para a Rede Municipal de Ensino. A preocupação com o direito de permanência de crianças, jovens e adultos em uma escola de qualidade orientou a sua elaboração. Reduzir os índices de evasão e reprovação exige mudanças profundas na estrutura da escola pública de ensino fundamental. A presente proposta - denominada ESCOLA PLURAL - pretende contribuir para que essas mudanças possam ocorrer na educação municipal de Belo Horizonte.

O trabalho foi coordenado e orientado pelo Professor Miguel Gonzales Arroyo, tendo tido a participação direta das equipes pedagógicas do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação das nove Administrações Regionais de Belo Horizonte.

Esse primeiro documento está sendo desdobrado em outros que possibilitarão a implantação da ESCOLA PLURAL em todas as escolas municipais de 1ª a 4ª série em 1995 e em caráter experimental em algumas escolas de 5ª a 8ª série.

Glaura Vasques de Miranda

## ASSUMINDO A ESCOLA EMERGENTE

Estamos devolvendo aos profissionais da Rede Municipal, aos pais e alunos o retrato da escola que conseguimos captar nos inúmeros contatos que mantivemos com a comunidade escolar. Diante da seriedade dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e diante da pluralidade de ações significativas que são realizadas em cada sala de aula, em cada série, turno e área, a primeira sensação é de estarmos diante de algo extremamente inovador. A Rede Municipal de Belo Horizonte avançou muito nos últimos anos, podendo ser considerada hoje pioneira no movimento de renovação pedagógica iniciado no Brasil desde o final dos anos 70. O grau de consciência e organização dos seus profissionais foi, sem dúvida, um fator determinante.

A luta pela autonomia e pela gestão democrática contribuiu para que cada comunidade escolar tentasse equacionar com realismo seus problemas e suas possibilidades de intervenção. Os Projetos Político-Pedagógicos são a melhor expressão desse trabalho sério e pioneiro.

Na multiplicidade de reuniões que acontecem nas escolas, percebemos que, além das medidas propostas nos Projetos Político-Pedagógicos, muitas outras acontecem na sala de aula, nas oficinas, nas equipes de área e sobretudo na maturidade de cada profissional. Há muitas surpresas guardadas nas gavetas. A Rede nem sempre conhece toda a riqueza de ações significativas nela existente. A autonomia da escola pode levar a uma auto-imagem parcializada. É necessário reconstruir o retrato total da Rede Municipal na multiplicidade de experiências emergentes. Estas têm de ser captadas pelos profissionais como totalidade. Não são fatos isolados deste ou daquele profissional, desta ou daquela escola, são materiais diversificados que apontam nas mesmas direções, que direções são essas? Apontam novas lógicas, que lógicas são essas? Apontam nova concepção de escola, que escola é essa?

Nas reuniões afloram essas questões. Aflora a vontade coletiva de captar os Eixos Norteadores da escola que está emergindo. Tentamos destacar esses Eixos Norteadores e estamos devolvendo nosso intento para que a Rede Municipal e não apenas cada escola se assumam como uma proposta coletiva.

Se a primeira impressão que as escolas dão é de orgulho dos profissionais diante da rica pluralidade de ações emergentes, um contato mais próximo produz a impressão de insegurança diante do caráter "transgressor" ou não-legal, ainda que legítimo, de muitas dessas ações. Grades estão presas na Delegacia por serem inovadoras: cada ano podem ser cortadas experiências significativas... Nas inúmeras reuniões realizadas, um profissional manifestava sua indignação diante desse quadro: "Por que temos que provar a cada governo que entra, a cada delegado e inspetor que o que estamos fazendo é coisa séria?" A resposta

poderia ser esta: porque essa multiplicidade de experiências emergentes não foi assumida como proposta da Rede, como **Proposta de Governo**.

Recolher os ricos materiais existentes nas escolas e construir coletivamente uma Proposta da Rede Municipal, assumida e garantida pelo Governo, implica alguma sensibilidade política.

Implica ter cuidado para fortalecer e não enfraquecer a autonomia das escolas e das experiências emergentes. Como? Primeiro, assumindo as ações emergentes como instituídas ou como constitutivas do Sistema Escolar e não como periféricas a sua rígida estrutura tradicional. A insegurança de muitas escolas e de seus profissionais dá-se porque o melhor de seus intentos só pode acontecer em tempos e espaços extra-sistema, extraturno, em adendados, em dobras, etc.

Segundo, construindo uma direção mais coletiva que legitime essa pluralidade de experiências assumidas como Proposta de Governo, defendida perante os órgãos normativos e incorporada politicamente como permanente e não pontual no equacionamento dos recursos, dos tempos, nos estatutos e planos de carreira dos seus profissionais, etc.

Com frequência somos cobrados de falta de direção. Temos medo de não conseguirmos equacionar direção com autonomia, possivelmente porque nos formamos no mesmo movimento social que acredita na construção democrática da sociedade, do Estado e das Instituições como a escola. O medo não será o melhor conselheiro. Ele não poderá intimidar-nos nas tentativas de construir coletivamente uma direção para a Rede Municipal que é reivindicada hoje como necessária.

O trabalho que devolvemos aos profissionais, pais e alunos segue a seguinte lógica:

- 1º) recolhe e destaca a pluralidade de experiências emergentes na Rede Municipal;
- 2º) lenta captar a direção coletiva apontada nessas experiências;
- 3º) concretiza essa direção coletiva em propostas de intervenção na **estrutura** do nosso Sistema Escolar.

A construção deste trabalho que devolvemos às escolas teve a participação de coletivos muito diversos: diretores de educação das Regionais e suas equipes, equipes do CAPE e da SMED, coletivos de diretores de escola, de coordenadores de áreas, de professores e professoras, de pais e mães, alunos e alunas. É necessário avançar nessa construção coletiva discutindo cada ponto, cada eixo norteador, cada proposta de ação, cada estratégia, etc.

O trabalho que estamos desenvolvendo neste primeiro momento está centrado em quatro núcleos que julgamos vertebradores da totalidade da Proposta:

- 1º) **Eixos Norteadores** da Escola que queremos. Tínhamos sintetizar as direções ou nortes apontados como rmais determinantes nas experiências da Rede. Acreditamos ter acertado ao destacar a busca de uma escola rmais plural, daí o mote da **proposta: Escola Plural**.
- 2º) **Organização do trabalho** ou a nova lógica de organização dos tempos dos professores, dos alunos e dos processos cotidianos. As experiências emergentes não ficam na periferia do dia-a-dia da escola, apontam novas lógicas no ordenamento temporal do trabalho escolar.
- 3º) **Os conteúdos e processos**. Tentamos captar como reorientar o que se ensina e aprende. **as** concepções e práticas do que é considerado como o fazer diário: o processo de ensino-aprendizagem. Que nova concepção e que novas práticas emergem de nossas escolas.
- 4º) A avaliação. Destacamos a avaliação, processo polêmico onde se concentram inúmeras e corajosas experiências na Rede. peça-chave para qualquer proposta escolar inovadora.

Ainda neste mês esperamos poder devolver aos profissionais partes centrais do trabalho realizado, das experiências levantadas e das ações necessárias para a construção coletiva da Proposta Escola Plural. São aspectos centrais no dia-a-dia de nossas escolas: qualificação plural e permanente dos profissionais; relações escola-movimento sócio-cultural: materialidade da escola; construção da escola democrática; formação técnico-profissional: educação infantil: educação de jovens e adultos (Suplência, noturno regular. alfabetização); educação especial; educação de 5ª a 8ª e 2º grau.

O trabalho que ora devolvemos aponta os eixos norteadores, não apenas das quatro primeiras séries da educação básica, mas de toda a Escola Plural ou da totalidade de idades-níveis ou ciclos de formação.

# I

## Eixos Norteadores da Escola Plural

A Rede Municipal de Belo Horizonte, através de seus profissionais, está inserida no movimento de renovação pedagógica iniciado no Brasil, no final da década de 70.

Com audácia e profissionalismo, foram espalhando-se nas escolas experiências significativas. Poderíamos lembrar o movimento de gestão democrática - eleição de diretores, organização dos colegiados, revitalização dos grêmios livres, movimento de elaboração e implementação do projeto político-pedagógico das escolas e dos subprojetos por áreas e problemáticas -; movimento de renovação metodológica, sobretudo na área de alfabetização; movimento de capacitação permanente dos profissionais nos locais de trabalho através do reordenamento dos tempos de formação (horários de estudo, pesquisa, projetos, produção).

Nossas escolas inovaram nas estratégias de novo ordenamento do tempo, salas-ambiente - aulas geminadas...; as estratégias de reorganização de turnos (turmas intermediárias, turmas de tempo integral); nas estratégias de continuidade e de promoção, de aumento do tempo de escola, de diversificação de áreas/atividades, de diversificação dos processos de avaliação...

Percebe-se que muitas dessas mudanças são tidas como "transgressões" ao ordenamento institucional vigente. Elas sobrevivem pelo empenho das escolas ou de grupos de profissionais sensíveis às tendências pedagógicas atuais e, sobretudo, à necessidade de garantir a permanência dos alunos e alunas numa experiência mais rica de educação.

Essas experiências emergentes na Rede Municipal apontam uma concepção de educação e uma proposta de escola diferente do modelo culturalmente aceito (internalizado como o "ideal"). Entretanto, a escola culturalmente aceita, aquela que vivemos como alunos e profissionais, transformou-se numa instituição "tão aceita" que sua imagem nos impede de considerar e legitimar outras formas de organização.

Há uma tensão entre a escola "aceita" e a escola "emergente". A Rede Municipal propõe-se a assumir a escola emergente. É o que os profissionais, pais e alunos esperam: que, a partir dessas práticas renovadoras das escolas, seja construída coletivamente uma Proposta Político-Pedagógica da Rede como um todo e que esta proposta seja assumida pelo Governo Municipal.

Essas mudanças no cotidiano da escola não são um falo isolado de nossa Rede. Apontam respostas sérias dos profissionais sensíveis aos avanços dos direitos sociais. Apontam novas concepções de educação escolar construídas pelo movimento

democrático e pelo movimento de renovação pedagógica. Movimentos que exigem novas respostas das instituições educacionais para a garantia do avanço dos direitos sociais de todos os cidadãos.

Começemos por explicitar o significado desse conjunto de ações emergentes que acontecem nas nossas escolas. Elas apontam os eixos norteadores da construção coletiva da Proposta Político-Pedagógica que pretendemos para toda a Rede Municipal.

#### 1º) Uma intervenção coletiva mais radical

Quando analisamos os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, logo percebemos que em todos há um objetivo central: reduzir a evasão, a reprovação e a repetência. Os profissionais da educação, na medida em que avançaram no reconhecimento e defesa de seus direitos, tornaram-se mais sensíveis às desigualdades e aos múltiplos processos de exclusão ainda persistentes na nossa sociedade e, sobretudo, na instituição de que são responsáveis: a escola.

Muito se fez nos últimos anos. Avançamos na democratização do acesso e na qualificação dos profissionais, na renovação dos currículos, métodos e material didático. Mas continuamos com altíssimos índices de evasão e, sobretudo, de reprovação. Os setores populares não conseguem percorrer uma experiência formadora sem interrupções, repetências e desajustes entre idade-série.

A Rede Municipal de Belo Horizonte não pretende aderir a propostas fáceis de promoção automática, rebaixamento das exigências, empobrecimento dos conteúdos para barateamento dos custos da educação popular. Mas também não pretende-se acomodar e esperar que medidas de intervenção pontual alterem em alguns percentuais esses índices. Não há como conviver com os elevados e injustos índices de reprovação-exclusão do povo, em seu direito legítimo à educação.

O fracasso escolar dos setores populares rebate, em nossa sensibilidade social e profissional, como um desafio a ser enfrentado com maior radicalidade do que foi no passado. A proposta de Escola Plural pretende sintonizar-se com as experiências emergentes na Rede que apontam para um diagnóstico mais global dos problemas e para uma intervenção coletiva mais radical: intervir nas estruturas excludentes do sistema escolar e na cultura que legitima essas estruturas excludentes e seletivas.

Partimos da hipótese de que a estrutura de nosso sistema escolar e a cultura que o legitima são seletivas e excludentes. A nossa escola enquanto instituição — para além da boa vontade de seus mestres — mantém a mesma ossatura rígida e excludente, desde que foi constituída há mais de um século.

De lá para cá, a consciência da igualdade de direitos avançou, mas o Estado e as instituições sociais continuam apegadas à velha lógica da exclusão e seletividade. Nossa

escola não é democrática e igualitária. Peneira, exclui em nome da lógica das precedências das séries, das avaliações, das médias, da uniformidade que não reconhece as diferenças de ritmos de aprendizagem, de classe, de gênero e de raça, de cultura...

Pretendemos intervir nessa lógica e nessa estrutura escolar. Sabemos que nossa pretensão e mais arriscada do que deixar intacta a máquina que produz a exclusão e os altos índices de fracasso de mais da metade das crianças, adolescentes e até jovens e adultos dos setores populares. Guia-nos a convicção de que concentrar os esforços da Rede Municipal de Belo Horizonte apenas em minorar os estragos, os efeitos em algumas porcentagens cada ano, sem ir à raiz do problema não e a melhor forma de garantir o direito popular à educação e à cultura.

Propomos construir coletivamente um novo ordenamento para a Educação Básica da Rede Municipal que seja mais democrático e igualitário do que o atual.

## 2º) Sensibilidade com a Totalidade da Formação Humana

Os movimentos democráticos e de renovação pedagógica criticam os sistemas escolares por terem perdido a pluralidade de funções sócio-culturais que a sociedade deles espera.

Podemos detectar um descompasso entre a escola e o movimento social. Este exigindo das instituições educacionais uma formação mais plural. Essas fechando-se na educação de aspectos singulares.

A lei 5.692/71, ainda em vigor, estreitou nosso Sistema Escolar, impondo currículos orientados basicamente ao domínio de habilidades e saberes, para a inserção no mercado de trabalho. Outras dimensões da formação humana foram marginalizadas.

Nossa escola foi perdendo progressivamente sua função socializadora, ao mesmo tempo em que as identidades sócio-culturais dos cidadãos se diversificavam. Os movimentos de renovação pedagógica tentaram encurtar esse descompasso. A Escola Nova, por exemplo, pretendia abrir a escola à vida, simulando situações da vida real. Na década de 80, os profissionais tornaram-se mais sensíveis à diversidade de culturas, identidades e saberes e buscaram mecanismos de abrir a escola à diversidade da cultura e dos saberes dos alunos.

Atualmente, as propostas vão mais longe. Pretendem construir uma escola mais plural, em duplo sentido:

- Primeiro, sintonizada com a pluralidade de espaços e tempos sócio-culturais de que participam os alunos, onde se socializam e formam.

- Segundo, alargando suas funções e recuperando sua condição de espaço-tempo de socialização e individualização, de cultura e de construção de identidades diversas,

O movimento social atual, que recoloca o direito de todos à realização plena como sujeitos sócio-culturais, encontra eco em nossas instituições educativas. Elas redefinem-se como espaços e tempos de vivência desses direitos.

A onilateralidade *versus* a unilateralidade da formação humana.

O tempo de escola é encarado cada vez mais como oportunidade de uma socialização-vivência o mais plena possível com profissionais e dos alunos. Há novas dimensões da formação humana recolocadas hoje nas lutas pelo direito à educação. Nossas escolas estão sintonizadas com esse movimento. A estreita concepção de educação está sendo alargada dentro delas.

Novas dimensões da formação dos profissionais e dos alunos tentam encontrar espaços legítimos nos currículos das nossas escolas. Temos experiências de trabalho que ultrapassam os limites dos conteúdos curriculares: trabalhos interdisciplinares com temas comuns: projetos que articulam arte e alfabetização, matemática e produção de textos; oficinas e práticas que resgatem a história da comunidade, a alegria na escola, a educação sexual, as identidades étnicas, a cultura, etc.

São inúmeras as práticas que tentam alargar a estreita concepção de educação ainda vigente. Novas dimensões da formação dos alunos, alunas e profissionais pressionam para ter um lugar legítimo nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Cada área e cada grupo de educadores poderá identificar inúmeras ações, que apontam essa sensibilidade crescente com a pluralidade das dimensões da formação humana das crianças e jovens e dos próprios profissionais.

### 3º) A Escola como tempo de vivência cultural

Estamos num momento histórico de grande sensibilidade perante a realização do ser humano como sujeito cultural. As instituições escolares distanciaram-se da cultura, de seus processos de produção e manifestação. Elas já foram espaços mais fortes de cultura. Já estiveram mais abertas às vivências culturais da nação, das comunidades, dos grupos sociais.

Ainda ficam, no cotidiano das escolas, sobretudo nas primeiras séries, tempos - rituais - celebrações que abrem espaços para vivências culturais, mas estão marginalizados. São considerados tempos perdidos, roubados ao escasso tempo de ensino-aprendizagem. São considerados como coisas de criança. Não são explorados como tempos fortes de formação-vivência cultural para todas as idades de formação.

A escola está fechada em si mesma, em seus rituais de transmissão, promoção - retenção. Enquanto a cidade recria sua cultura, seus valores éticos e cria novos tempos-espaços e novos rituais públicos de vivências culturais. Uma das demandas mais atuais é por espaços públicos que permitam a vivência coletiva, recriação e expressão de cultura. Nossas escolas vêm avançando na recuperação de sua função de espaço público privilegiado de cultura.

Não apenas os professores das áreas de arte conseguiram maiores espaços. A maioria dos profissionais tenta vincular sua área de conhecimento com as dimensões culturais. Temos experiências que vinculam o cotidiano e o lúdico, arte e biblioteca, criatividade e alegria, arte e alfabetização, cultura e folclore, literatura, teatro e expressão corporal, cultura e higiene bucal, aprendizagem e valores sociais da criança, identidade e percepção do espaço social, cultura e consciência negra, arte e reciclagem do lixo, oficinas de artes — textos, matemáticas, fantoches, jogos — projeto integrado de literatura infantil — educação física, educação artística, etc.

As escolas tentam alargar seus rígidos tempos para incorporar oficinas de teatro, aulas de capoeira, educação corporal com alunos e mães, semanas do folclore, da mulher, da violência, da questão social, festival de dança, recreios culturais, celebrações, meninos no parque: "ciranda mágica", "pinta e borda", "mãos à terra", "resgate do recreio", "coral".

A escola abre-se como espaço cultural da comunidade: festas, jogos entre pais, alunos, professores, resgate da história e cultura da comunidade, extensão da educação artística à comunidade.

São ações que apontam uma nova escola articulada com a produção cultural da cidade, com os diversos grupos e com os organismos públicos, suas programações e manifestações. Uma escola que multiplica seus tempos culturais. Que abre seus currículos às dimensões culturais que os transpassam. A cultura não é mais encerrada num horário da grade curricular nem nas habilidades de um profissional. A totalidade da experiência escolar passa a ser cultural.

#### **4º) Escola experiência de produção coletiva**

A experiência escolar tradicional, tanto para o aluno como para o professor, tem se concentrado na transmissão — recepção de informações e saberes. Uma educação bancária. Entretanto, as pessoas apenas formam-se na medida em que participam do processo de sua produção. Constroem-se participando na produção da própria existência e na construção da cidade, do conhecimento, dos valores, da cultura...

Nossas escolas avançaram bastante nessa direção: temos experiências de discussão e produção coletiva das normas disciplinares; trabalhos em parceria entre disciplinas e áreas, entre professores e alunos na produção de material pedagógico, textos e livros, na gestão coletiva, na troca de informações e estudos, nos projetos de suplência, etc.

A discussão, elaboração e aprovação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, as oficinas, os grupos de estudo, os horários de projeto são práticas, entre outras, que vão criando um novo estilo e uma nova cultura de construção coletiva do cotidiano da escola.

As instituições escolares sabem que só serão educativas na medida em que se constituírem como centros de formação coletiva. É nessa tarefa que elas adquirem sua identidade e sua autonomia mais plena. É nessa formação coletiva que os profissionais e alunos se afirmam como sujeitos plurais.

Uma análise dos Projetos Político-Pedagógicos construídos e aprovados pelas escolas da Rede Municipal mostra quanto se avançou nesta direção. Foram eles um momento rico de construção coletiva. E mais, todos se propõem a formação do cidadão para a participação na sociedade. Todos esses Projetos apontam que a escola formará esses sujeitos coletivos na medida em que os torna partícipes da construção de espaços escolares humanizados. Na medida em que o tempo de escola propicie vivências coletivas de valores, de interações, de linguagens múltiplas, de comunicação, de pesquisa — produção, de interação com a cidade, com a multiplicidade de processos de produção — reprodução da existência externa à escola.

A participação nos movimentos sociais dos pais, comunidade, alunos, profissionais, auxiliares só adquire sentido pleno numa construção da escola enquanto processo coletivo de formação.

### 5º As virtualidades educativas da materialidade da escola

Todos os Projetos Político-Pedagógicos das escolas enfatizam o peso da materialidade como pré-condição para sua implementação. Enfatizam, não apenas as condições físicas e as condições de trabalho que ainda são bastante limitadoras das propostas, mas também a organização dos tempos, espaços, processos; a organização do trabalho, as grades, as seriações, o recorte de horários, as hierarquias...

A Rede Municipal lenta redefinir aspectos significativos da estrutura e organização da escola: experiências de salas-ambiente, aulas geminadas, módulos geminados, seriação mais flexível, provas interdisciplinares, avaliação processual, novos critérios de enturmação e **agrupamento** dos alunos, organização por temas interdisciplinares, mecanismos de integração extracurricular, flexibilização de horários para entrosamento das séries e professores, projetos de jornada integrada, etc.

A centralidade dada a esses aspectos materiais e organizativos da escola mostra o avanço da consciência dos profissionais, no sentido de captar que a experiência escolar não se reduz a uma relação interpessoal entre educadores e educandos. A escola foi constituindo-se como uma instituição estruturada de espaços, tempos, rituais, lógicas, precedências, séries, disciplinas e grades. A escola administra mecanismos regulados de transmissão, avaliação, promoção e retenção. Administra o trabalho de seus profissionais e submete-o a uma divisão rígida e hierárquica. A autonomia dos profissionais, sua qualidade fica condicionada a essa materialidade.

Cada escola faz parte de um Sistema de Ensino articulado em níveis e graus. O percurso da formação escolar está colado à passagem por esses processos instituídos e atualizados. Os profissionais experimentam, no seu dia-a-dia, como esses processos instituídos, e mais especificamente a organização do trabalho, são pesados, são deformadores. Os próprios alunos e alunas são submetidos a esses processos rígidos e deformadores. A experiência tem mostrado que sonhar com uma educação diferente sem redefinir essas estruturas e essa organização do trabalho fica em sonhos.

As virtualidades educativas da escola dependem em grande parte da capacidade de tornar essas estruturas mais formadoras. Uma escola de qualidade não pode esquecer o peso dessa materialidade.

Os processos de socialização e formação dos educadores e dos educandos constroem-se nessa rede de estruturas e mecanismos reguladores. As virtualidades educativas não estão apenas na natureza dos conteúdos, nem apenas na boa vontade e arte dos profissionais, nem no sentido dado à relação educador-educando. As virtualidades formadoras ou deformadoras estão sobretudo no caráter humanizador das estruturas escolares, no seu caráter democrático, igualitário ou excludente.

Conscientes desse peso educativo da materialidade, os profissionais criam mecanismos de intervenção na estrutura escolar, nos valores e na cultura que ela materializa. Os profissionais percebem que não é suficiente redefinir o sentido das relações interpessoais, os conteúdos transmitidos, nem os processos de sua apreensão ou avaliação. As velhas formas de institucionalização da educação escolar estão hoje em questão. Por aí caminham as propostas mais ousadas de intervenção que já acontecem na Rede Municipal de maneira pontual. Faltava assimilá-las em uma Proposta de Governo e reconhecer publicamente sua legitimidade.

#### 6º) A vivência de cada idade de formação sem interrupção

A separação entre tempo de formação e tempo de ação. tempo de infância e tempo de adulto, fez do tempo de escola uma etapa que só encontra sentido enquanto preparação para outros tempos. A infância e a adolescência deixaram de ter sentido em si como idades específicas de vivência de direitos. A criança e o adolescente não são reconhecidos como sujeitos de direitos no presente. Daí que a escola só se pensa como tempo de preparação para vivência de direitos no futuro.

Na década de 70, falava-se na escola como tempo de preparação para o trabalho futuro. Na década de 80, enfatizava-se o tempo de escola como preparação para a cidadania futura.

A maioria dos Projetos Político-Pedagógicos de nossas escolas reafirma essa visão da escola como preparo da criança para a vivência consciente dos direitos no futuro, quando adulto.

Essa concepção do tempo da infância e do tempo da escola está arraigada em nossa cultura pedagógica, na representação social e na nossa formação e prática profissional. A escola sempre sonhada como garantia da futura república, da futura democracia, da futura cidadania, do futuro progresso, da futura vivência dos direitos, da futura libertação, da futura igualdade... Os movimentos sociais democráticos vêm lutando contra essa permanente negação dos direitos no presente e seu adiamento para tempos e idades futuras.

O movimento social vem recolocando cada idade presente como tempo específico de construção da experiência história». A infância ou a vida adulta são igualmente idades de formação e de vivências de direitos plenos.

Conseqüentemente, as escolas, sua organização, seus tempos e espaços estão sendo repensados para se redefinirem e adaptarem a esse avanço na consciência-vivência dos direitos da infância.

As instituições educacionais são repensadas como tempos e espaços da cidadania e dos direitos no presente, para que o tempo de escola permita uma experiência o mais plena possível da infância e da adolescência, sem sacrificar auto-imagens, identidades, ritmos, culturas, linguagens, representações, etc, em nome da preparação para a vida adulta.

#### 7<sup>o</sup>) Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação

Encontramos na Rede Municipal experiências significativas que pretendem reduzir as rupturas nos processos de socialização provocadas pela reprovação e conseqüente repetência. Os profissionais da escola pública popular vêm reagindo a essa realidade crônica, ora com medidas mais tradicionais, ora mais radicais. Podemos lembrar as seguintes: experiências de aceleração de alunos, de criação de turmas intermediárias aprovadas de forma especial e garantindo estratégias de continuidade; alternativas de trabalhos sem seriação; implantação da "dependência"; tempo integral para diminuir a defasagem idade-série; manutenção das turmas homogêneas pelo critério da idade. etc.

A escola vem retomando a centralidade de sua função socializadora de valores, crenças, rituais; vem se assumindo como espaço de construção de identidades, de auto-imagens e de hábitos de convívio na diversidade. Nestes avanços, a pedagogia redescobre a força socializadora e formadora do convívio entre alunos e alunas da mesma idade ou ciclo de idades de formação

As iniciativas diversas, que tentam manter cada educando com seus pares de idade de socialização, buscam ser fiéis a essa velha e renovada pedagogia que tinha sido marginalizada e sacrificada em nome da fidelidade estreita à lógica das precedências, dos pré-requisitos, do vencimento de etapas de domínios e habilidades; à lógica de avaliações de rendimentos médios, de reprovações, repetências e interrupções e rupturas de turmas

e de quebras de percursos de socialização próprios de cada idade-ciclo de formação.

As experiências da Rede Municipal apontam lógicas novas que merecem ser assumidas como Proposta de Governo e reconhecidas como legítimas.

Pretendemos que toda a Rede Escolar assuma que o tempo de escola deverá ser um tempo de socialização-formação, no convívio entre sujeitos na mesma idade-ciclo de formação-socialização. Rupturas ou interrupções desse processo não são justificáveis por diferenças de raça, classe, género, ritmo de aprendizagem, etc.

A escola e seus profissionais passam a redefinir a cultura, estrutura e organização escolar para permitir aos setores populares (os mais reprovados na velha lógica excludente) uma vivência de cada idade-ciclo de formação sem interrupção.

8º) Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional

As modificações havidas na Rede Municipal têm como sujeitos centrais os trabalhadores em educação. O movimento de renovação pedagógica, que acontece nas escolas, recebe sua inspiração no movimento social mais amplo pela democracia e pela igualdade de direitos; essa mesma consciência inspirou nos últimos 15 anos a organização dos educadores e seu compromisso com a escola pública democrática.

Construindo essa nova escola, foi-se construindo um novo profissional, com nova identidade, novos valores, novos saberes e habilidades. Construindo a nova Escola Plural, foi-se construindo um Profissional mais Plural, mais politécnico.

A gestão democrática da escola, a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, as oficinas por área e por projetos interdisciplinares, o planejamento, pesquisa e a produção coletiva permitiram um processo rico de capacitação permanente no trabalho.

As lutas por tempos remunerados de estudo e pesquisa, projetos e produção coletiva e pela criação do CAPE são a expressão mais concreta da nova consciência dos profissionais da Rede Municipal sobre seu direito à formação permanente no trabalho. Além desses tempos e espaços de formação, uma variedade de ações está acontecendo no cotidiano de nossas escolas: encontros de professores por áreas e por séries para capacitação teórico-prática, trabalho coletivo com equipes de suplência; produção coletiva de textos e livros; participação em cursos, seminários e conferências pedagógicas, locais e nacionais, etc.

Os profissionais da Rede Municipal alargaram, não apenas a concepção da educação dos alunos, mas sua própria concepção de capacitação profissional. A criação dos departamentos, a afirmação do domínio dos saberes por área de ensino, representou um avanço na qualificação, porém não caímos numa concepção fechada e "especializada". restrita de qualificação por recortes do conhecimento. Os professores aprofundaram sua qualificação sem estreitá-la.

Dimensões mais amplas fazem parte do perfil de profissional da educação. Ele entende-se sujeito do projeto total da escola e reivindica sua participação qualificada na construção desse projeto total. Ele reivindica mais: ser reconhecido como sujeito sócio-cultural, com direito a tempos, espaços e condições de participação na cultura.

Os eixos norteadores da Escola Plural explicitaram como esta Proposta pretende que o tempo de escola seja uma vivência rica para os alunos e alunas como sujeitos sócio-culturais. Considerar os profissionais da educação como os agentes centrais dessa construção e pouco. Seu tempo de trabalho nas escolas terá de permitir-lhes também uma vivência como sujeitos sócio-culturais.

## II

### REORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES 1.

#### ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES HOJE

Diretores, supervisores, professores, auxiliares e alunos passam mais de vinte horas semanais juntos na escola, durante mais de 180 dias do ano.

Como ocupamos esse tempo escolar? Que lógica norteia a organização temporal, a organização dos espaços e a distribuição dos conteúdos e das aprendizagens? Organizar e administrar o tempo é uma das tarefas mais conflituosas no sistema escolar. Para ilustrar, lembramos a definição do calendário, a distribuição das aulas, dos dias de prova, dos horários de cada área e matéria, do recreio, dos sábados letivos, dos dias feriados etc.

Administrar o tempo de escola e tempo porque joga com interesses privados, joga com outros tempos de nossas vidas em outros empregos, na família, no estudo... O tempo de escola é tempo de trabalho, tempo bem ou mal remunerado, tempo realizador ou alienante. Tempo em que estão em jogo direitos dos profissionais e dos alunos.

O movimento dos trabalhadores em educação vem lutando por maior controle do tempo de escola. Os movimentos sociais lutam também por alargar o tempo de escola. Os jovens e adultos trabalhadores lutam por adequar o tempo rígido do trabalho a um tempo mais flexível de educação.

Por que o tempo de escola é tão conflituoso? Porque é um tempo instituído, que foi durante mais de um século se cristalizando em calendários, níveis, séries, semestres, bimestres, rituais de transmissão, avaliação, reprovação, repetência...

O tempo escolar obedece a uma lógica institucionalizada que se impõe sobre os alunos e sobre os profissionais da educação. Entender essa lógica é fundamental para entender muitos dos problemas crônicos da educação escolar. É fundamental, sobretudo, para entender e corrigir os problemas de evasão, reprovação e repetência, o crônico fracasso escolar que exclui os setores populares do seu direito à educação básica. É fundamental para entender parte das tensões dos profissionais com o trabalho escolar.

Vejamos o que norteia a lógica temporal instituída no nosso sistema escolar.

1º) É uma lógica "transmissiva", que organiza todos os tempos e os espaços tanto do professor quanto do aluno, em torno dos "conteúdos" a serem transmitidos e aprendidos. Os conteúdos constituem o eixo vertebrador da organização dos graus, séries, disciplinas, grades, avaliações, recuperações, aprovações ou reprovações.

2º) Essa lógica temporal dá prioridade ao caráter precedente e acumulativo dos conteúdos, de sua transmissão e aprovação. O domínio do conteúdo A precede o domínio de B, que por sua vez precede a C, etc. O primeiro bimestre precede ao segundo; a primeira série precede a segunda e assim por diante: os avanços das ciências na melhor compreensão da lógica da construção do conhecimento superam essa concepção linear. Sua linearidade justifica que, enquanto os conteúdos e habilidades dos tempos precedentes não sejam dominados, o aluno terá de repetir o intento quantos anos sejam necessários. Se essa repetência quebrar a auto-imagem do educando ou o distanciar do grupo de idade de socialização etc. não importa. O decisivo é manter a lógica temporal precedente e acumulativa dos conteúdos. Estes impõem-se como eixo vertebrador de nossa escola.

3º) Essa lógica temporal articula-se em torno de supostos ritmos médios de aprendizagem. Independentemente da diversidade de ritmos culturais dos alunos e alunas, de suas condições sócio-culturais, da diversidade dos processos de socialização, das diferenças de gênero, raça, classe social, toda criança e adolescente terão de dominar no mesmo tempo as mesmas habilidades e saberes (60% aprova, menos reprova).

4º) Essa lógica temporal supõe a simultaneidade das aprendizagens. Se o educando conseguir aprender na média ou acima todas as habilidades predefinidas para cada recorte dos conteúdos das matérias ou disciplinas, mas não conseguir a média proposta tão somente em uma matéria, será obrigado a repetir todo o processo até que em todas as disciplinas, simultaneamente, atinja a média requerida.

5º) Essa lógica trabalha com tempos predefinidos para cada domínio e habilidade: tempo para aquisição da escrita, cálculo, etc. Os programas recortam esses tempos minuciosamente. A aprendizagem e socialização dos alunos e alunas é presa a essa seqüenciação e, sobretudo, os mestres são forçados a ser fiéis cumpridores dessa seqüenciação preestabelecida. O para-casa e as provas têm de obedecer a essa seqüência rígida. Os professores e os alunos manifestam tensões e conflitos constantes entre esses tempos predefinidos e os tempos vividos e possíveis.

6º) Essa lógica temporal vem sendo reduzida a tempos cada vez mais curtos. Atualmente a sorte do aluno não é mais decidida como antigamente na prova final — ao final do percurso —, mas a sorte de 20% ou mais dos alunos pode estar selada na primeira prova bimestral. A cada volta do percurso, o educando pode "entrar no vermelho", entrar na categoria dos irrecuperáveis ou "lentos", dos condenados à repetência.

7º) Essa lógica temporal é dicotômica. Separa o tempo de alfabetizar e matematizar do tempo de educação artística, física, de biblioteca, de educação da sexualidade...; separa o tempo administrativo do pedagógico, o tempo de ensinar e de recuperar, o tempo de capacitação e de trabalho, o tempo cognitivo e o tempo cultural, o tempo de transmitir e o tempo de avaliar.

## **2. EXPERIÊNCIA DE NOVA LÓGICA NA REDE MUNICIPAL**

Os altos e persistentes Índices de reprovação e repetência não são algo acidental a essa lógica temporal precedente, acumulativa e dicotômica que exige para todos os mesmos ritmos, médias e domínios simultâneos e em tempos parcelados e curtos. **Essa lógica e em si mesma excludente** e seletiva por ignorar as diferenças sócio-culturais. É uma lógica perversa para os setores populares. Ela inviabiliza seu direito à educação. Ela entrava inúmeras medidas tomadas para diminuir os persistentes índices de reprovação, evasão e repetência. Ai está enraizada a persistência desses altos índices e do seu lento declínio apesar dos inúmeros esforços que vêm sendo feitos.

Os profissionais da Rede Municipal têm consciência do peso dessa lógica temporal e tentam ultrapassá-la e redefini-la. As experiências voltadas para uma nova organização dos tempos são corajosas, projetos que buscam alongar o tempo de permanência do aluno. através de jornada integrada e de tempo integral; projetos que buscam garantir sua continuidade, flexibilizando a rigidez das seriações, acabando com a seriação da 1ª para a 2ª série ou integrando mais as séries; projetos que priorizam o tempo do aluno e sua idade como critério de organização das turmas para a manutenção de sua identidade e para diminuir as distorções idade-série; organização de horários mais coletivos de modo a possibilitar maior entrosamento entre séries e professores; organização do tempo pedagógico por projetos pedagógicos, projetos por área ou tema, etc.

Temos ainda na Rede Municipal projetos para adaptar os tempos de aprendizado aos ritmos de socialização do aluno; para implantar a dependência, recursos de reforço e aceleração na série seguinte em vez da clássica volta para trás ou repetência; projetos para abrir novos horários pedagógicos de estudo acompanhado, novos tempos de oficinas, de produção, de integração de turmas extraturno (1ª - 4ª); para articular os tempos antes separados das aulas especializadas em oficinas integradas; para trabalhar com horários mais flexíveis na educação de jovens e adultos, para criar uma estrutura de módulos geminados de aulas; projetos para redefinir a vinculação do tempo do professor a uma turma e série, adotando formas mais flexíveis, rotativas e coletivas, etc.

A Proposta Escola Plural pretende valorizar esse conjunto de práticas emergentes e reverter a lógica temporal que serve de eixo vertebrador de nosso Sistema Escolar excludente e seletivo. Pretende organizar o tempo de escola, de ensino-aprendizagem e de socialização, a partir de uma lógica temporal mais democrática.

## **3. A NOVA LÓGICA DOS TEMPOS NA ESCOLA PLURAL**

Que lógica da organização escolar dará conta da totalidade das dimensões formadoras que deve trabalhar a escola plural?

A estrutura que pretendemos se articula em uma nova concepção do tempo de educação. Não serão os conteúdos o eixo vertebrador da organização dos graus, das series, grades, avaliações, aprovações ou reprovações. Os educandos passam a ser o eixo **vertebrador**.

Os conteúdos escolares, a distribuição dos tempos e espaços submetem-se a um objetivo central mais plural: a formação e vivência sócio-cultural própria de cada idade ou ciclo de formação dos educandos. A lógica do ensino e aprendizado de habilidades e saberes básicos não é esquecida, mas é condicionada à lógica mais global e determinante: à lógica da formação de identidades equilibradas, da vivência da cultura e da socialização apropriada a cada idade homogênea de formação.

Consequentemente, o tempo escolar é organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais atentos às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos sócio-culturais. Redefinem-se critérios do que seja precedente, do que seja aprovável-reprovável, fracasso-sucesso no direito à educação e à cultura básicas. Redefine-se a estrutura seriada que é superada na estrutura por ciclos de idades homogêneas de formação: Ciclos de Formação.

A organização por ciclos de idade visa a "conceder" mais tempo para o aprendizado dos alunos, construindo conceitos, valores, etc. Assim, há que se definir para cada Ciclo de Formação o que se deseja construir, quais os componentes cognitivos, afetivos, as vivências e convivências. O educando terá um tempo mais longo e flexível do que a organização atual, respeitando-se assim os ritmos diferenciados e diversos do desenvolvimento dos seres humanos.

#### **4. CICLOS DE FORMAÇÃO BÁSICA**

Entendemos que a escolaridade básica definida pela legislação como o 1º grau, de 7 a 14 anos, é o ponto de partida para estas mudanças. Nestes anos, o ser humano desenvolve a sua formação básica, adquirindo conhecimentos escolares, constituindo elementos que favoreçam sua socialização, afetividade, desempenho corporal, etc. É o atual período da Educação Básica, garantido como direito de todo cidadão na constituição. O ensino de 2º grau, o ensino noturno regular e as diversas modalidades de suplência apesar de serem frequentadas por jovens e adultos maiores de 14 anos não estão fora de nossa preocupação. Podemos encontrar ações significativas na Rede Municipal nesses níveis que apontam na direção da Escola Plural por vezes até de maneira mais ousada. Consideramos que a busca da pluralidade na formação e do novo ordenamento dos tempos terá de nortear ações inovadoras nesses níveis de educação. Dada sua especificidade, propostas concretas serão apresentadas em breve.

### **Vejamos como organiza-se atualmente o tempo de Educação Básica:**

- e considerado como um ciclo único de 8 (oito) anos, dos 7 aos 14 anos de idade;
- os conteúdos e habilidades a serem dominados por cada aluno são divididos em parcelas anuais, semestrais e bimestrais;
- em cada um desses períodos curtos, todos os alunos têm de dominar a média (60%) dos conteúdos predefinidos;
- o aluno que não conseguir os domínios previstos em todas as matérias, no percurso de um ano (série), terá de repetir todas as matérias, durante mais um ou vários anos letivos;
- há um tratamento diferenciado nas quatro primeiras séries e nas quatro últimas, podendo ser configurados dois Ciclos de Educação Básica superpostos pela Lei 5.692/71: o antigo Ensino Primário (quatro primeiras séries) e o antigo Ginásio (quatro últimas séries).

Nas quatro primeiras séries predominam a diferenciação limitada dos conteúdos, o tratamento mais global da formação da criança em torno de um número reduzido de profissionais e uma distribuição flexível do tempo.

Nas quatro últimas séries predomina um tratamento parcelado dos conteúdos e da formação do adolescente, a autonomia das áreas e a diversificação dos profissionais por saberes especializados. A distribuição dos tempos é rígida, parcelarizada e desconectada.

### **5. A ORGANIZAÇÃO DO CICLO DE EDUCAÇÃO BÁSICA QUE PRETENDEMOS**

O eixo vertebrador da organização do tempo de Educação Básica será o educando e seus ciclos ou idades mais homogêneas de formação. A partir desse eixo, compreendemos como mais adequada, do ponto de vista do desenvolvimento formativo dos alunos, a organização do atual período de Educação Básica (1º grau) em 3 (três) **Ciclos de Formação**:

**Primeiro Ciclo Básico** (período característico da infância) compreenderá os alunos(as) que estiverem na faixa de idade 6-7, 7-8, 8-9.

**Segundo Ciclo Básico** (período característico de pré-adolescência) compreenderá os alunos(as) que estiverem na faixa de idade 9-10, **10-11. 11-12.**

**Terceiro Ciclo Básico** (período característico da adolescência) compreenderá os alunos(as) que estiverem na faixa de idade 12-13, 13-14, 14-15.

## ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS NA ESCOLA PLURAL

CICLOS	FAIXA DE DESENVOLVIMENTO	IDADES DE FORMAÇÃO	AGRUPAMENTO/ TURMAS
PRIMEIRO	INFÂNCIA	6, 7 e 8/9 anos	6 - 7 anos 7 - 8 anos 8 - 9 anos
SEGUNDO	PRÉ-ADOLESCÊNCIA	9,10 e 11/12 anos	9-10 anos 10-11 anos 11 - 12 anos
TERCEIRO	ADOLESCÊNCIA	12,13,14/15 anos	12-13 anos 13-14 anos 14-15 anos

Partimos do suposto, confirmado pelas ciências humanas, de que dentro do grande período de Educação Básica (7-14) há ciclos menores mais homogêneos de formação e socialização que têm de ser respeitados e organizados pedagogicamente. A organização que propomos — três ciclos homogêneos de três anos cada — parece-nos a mais adequada a nossa realidade sócio-cultural, onde predominam diversidades e ritmos tão diferenciados. Não pretendemos que cada ciclo de três anos se constitua numa unidade curricular tão completa que desvirtue sua condição de parte do período mais global de Educação Básica.

Dentro de cada Ciclo de Formação deve-se respeitar a organização dos grupos (turmas), por idade, supondo que o aluno estará junto com os seus pares de idade, facilitando as trocas socializantes e a construção de auto-imagens e identidades mais equilibradas. Permanecendo no mesmo grupo de idade terá maiores oportunidades para sua formação-socialização equilibrada.

A proposta pedagógica de cada ciclo obedecerá à lógica sugerida no item "Eixos Norteadores". Conseqüentemente, abrangerá a aquisição de conhecimentos e também, não secundariamente, a socialização de vivências e experiências, valores, representações, identidades de gênero, raça, classe... Contemplará todas as vias de que os seres humanos se valem para conhecer, experimentar, construir e reconstruir a realidade, para se comunicar, interrelacionar, para socializar seus valores, manter a memória coletiva, etc.

A multiplicidade dessas áreas e dessas vias de conhecimento e experiência serão articuladas de forma flexível ao longo de cada Ciclo de Idade de Formação, prevendo

ritmos e ênfases diferenciados de conhecimentos, de habilidades e de vivências na formação das múltiplas dimensões pretendidas.

Esta estrutura flexível e plural facilita maior aprofundamento no conhecimento e no desenvolvimento de destrezas, atitudes e valores. Facilita uma adequada construção de significados culturais e, sobretudo, uma maior e equilibrada integração-socialização entre alunos como sujeitos ativos e solidários da construção de suas identidades.

Esta estrutura flexível e plural não dispensa, antes exige, a permanência das clássicas áreas curriculares: língua e literatura, matemática, conhecimento do meio natural e social, educação artística, educação física, mas devem ser articuladas com tempos de experiências e vivências individuais e coletivas.

Esta estrutura flexível e plural e mais longa facilita um maior respeito às identidades, às diferenças, às condições sócio-culturais, superando as velhas lógicas das precedências, dos ritmos e domínios médios, dos tempos curtos de aprovação-reprovação, das injustas interrupções do percurso normal de socialização dos educandos com seus pares.

Os dois primeiros ciclos (de 6 a 11/12 anos) constituem-se numa etapa fundamental do desenvolvimento sócio-cultural e de socialização, podendo solidificar uma formação básica que possibilite um desenvolvimento mais complexo, o que caracterizará a formação do terceiro ciclo (de 12 a 14 anos).

O planejamento escolar terá como seu objeto e espaço cada Ciclo de Formação e incluirá um processo de avaliação constante, de forma que as dificuldades possam ser percebidas e trabalhadas pedagogicamente dentro do ciclo. A nova organização dos tempos e do trabalho supõe que o aluno continue com mesmo grupo de idade, sem rupturas ou repetências.

Ao final de cada Ciclo de Formação pode acontecer que um aluno não consiga o desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões da formação apropriada ao ciclo de idade. Esta situação levará à conveniência ou não de sua permanência nesse ciclo durante mais um ano, ou de prosseguir com seus pares para o ciclo seguinte.

A permanência de alunos no ciclo de idade, por mais um ano, deverá considerar-se como excepcional e de modo algum como prática escolar habitual, como acontece atualmente na passagem de série.

Este aspecto deverá ser bem equacionado coletivamente. Nunca será deixado a critério de um professor. Será uma decisão ponderada pela equipe de trabalho como um todo. Deve levar em consideração a pluralidade de dimensões que estão em jogo. os benefícios da manutenção do educando com seus pares para a socialização e o desenvolvimento equilibrado de habilidades e saberes, vivências

c convivências. Como orientação, poderá ser aplicado o princípio de que um aluno não deve se distanciar de seus pares da mesma idade de formação mais de dois anos, sob pena de quebrar suas possibilidades de um processo equilibrado de vivência sócio-cultural e de aprendizado.

## **6. IMPLEMENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO POR CICLOS DE FORMAÇÃO**

Como se processará a definição dos conteúdos e estratégias de formação desejados em cada ciclo?

Para cada Ciclo de Formação devem ser definidos os conteúdos escolares básicos das diversas disciplinas, abordados numa perspectiva própria para cada idade, dando a eles um tratamento pedagógico já na perspectiva plural. É preciso dar significado aos conteúdos escolares. Deverão ser incluídos, em cada ciclo, conteúdos curriculares que ampliem e alarguem a informação escolar, possibilitando o desenvolvimento das diversas potencialidades dos educandos.

Por exemplo, farão parte dos conteúdos escolares as artes plásticas (pintura, desenho, escultura, modelagem, etc), as danças, as artes cênicas, culinária, fotografia, informática, as leis trabalhistas, a ecologia, a horta, as questões da afetividade-sexualidade, a família, a cidadania, o trabalho, etc; dimensões que já são trabalhadas em nossas escolas.

Este processo deverá ter uma atuação do coletivo da comunidade escolar, de forma que se detectem as suas "exigências" e de forma que se socializem os processos pedagógicos e as vivências.

O processo de avaliação também deve ser coletivo e contínuo, compreendendo como participantes alunos e professores. A avaliação processual terá função primordial de diagnóstico do desenvolvimento já alcançado e das lacunas que perdurarem em cada momento, possibilitando rever-se e replanejar novos processos e abordagens.

Será necessário adequar a organização das turmas por faixas de idades. Desta maneira, no ano de 1995 as atenções principais estarão voltadas para os dois primeiros ciclos (6 a 11/12 anos), onde se processarão necessariamente maiores mudanças. No 3º ciclo, no 2º grau, na educação de jovens e adultos, na educação infantil, na educação especial, as mudanças possíveis para 1995 estão sendo consolidadas em propostas específicas dada a peculiaridade de cada área. Insistimos em que consideramos os eixos norteadores da Escola Plural válidos para todas as áreas. A concentração das atenções, neste momento, nos dois primeiros ciclos de Formação Básica não é excludente de outros níveis e áreas e dos profissionais e educandos que nelas trabalham. Não pretendemos frear ações corajosas já existentes e possíveis, antes estimulá-las e apoiá-las.

Pensemos nos dois primeiros ciclos.

Propomos abarcar nestes anos de escolarização básica as crianças que, tendo 6 anos, completam 7 anos no decorrer de todo o ano seguinte. Esta idéia justifica-se no sentido de fazer cumprir, de fato, o direito à escolarização de 7 a 14 anos, pois, quem completa 7 anos em maio, agosto ou novembro de cada ano, não tem hoje uma vaga garantida na escola quando ainda tem 6 anos. A nossa escola atende, no cadastramento que faz anualmente, as crianças que completam 7 anos até 30 de abril do ano seguinte. Pretendemos ir além. Assim sendo a constituição de turmas de pré-escolar, já em 1995, deve priorizar as crianças cadastradas que tem 6 anos e completam 7 anos até 31 de dezembro de 1995.

Em 1995, portanto, alunos com 6 anos (e que completam 7 em qualquer dia de 1995), 7 e 8-9 anos deverão estar no 1º ciclo. Naturalmente que, os alunos com 8 anos; que já estiverem cursado a atual 2ª série poderão estar no 2º ciclo e nele completarão os 9 anos.

Os alunos que possuírem mais de 10 anos — e todos os mais velhos que não tiverem concluído a atual 4ª série - serão incluídos no 2º ciclo. Serão agrupados em turmas que passarão por processos específicos de formação e socialização, num trabalho pedagógico adequado às suas idades.

Reafirmamos que o 3º ciclo será objeto de maiores discussões em 1995, as mudanças que já estão acontecendo estão sendo articuladas num projeto relativo ao 3º ciclo. Logo que for consolidado será objeto de debate e definição coletiva dos profissionais e alunos

#### Estratégia de Implantação

Propomos a seguinte estratégia de implementação da Proposta Escola Plural nas escolas da Rede Municipal, a partir de 1995.

Escolas de pré a 4ª série:

- implantação dos dois primeiros Ciclos de Formação;
- implantação do Projeto Educação Infantil, com os alunos menores de 6 anos;
- priorizar a matrícula (no pré-escolar) dos alunos que, tendo 6 anos, completam 7 anos; até 31 de dezembro de 1995;
- criação do terceiro ano do 2º ciclo em 1996.

Escolas de 1ª a 4ª séries:

- implementação dos dois primeiros Ciclos de Formação;
- na medida do possível, matricular no 1º ciclo os alunos que completam 7 anos: até 31 de dezembro de 1995;
- criação do terceiro ano do 2º ciclo em 1996.

**Escolas de 1ª a 8ª séries:**

- implantação do Projeto Educação Infantil com os alunos menores de 6 anos;
- implementação dos dois primeiros Ciclos de Formação (ficando a critério da escola incluir a 5ª série no 2º ciclo em 1995).
- implantação opcional do Projeto 3ª Ciclo de Formação em 1995.

**Escolas de 5ª a 8ª séries:**

- fica a critério da escola iniciar em 1995 o 2º Ciclo de Formação;
- elaborar Projeto que incorpore os desdobramentos da Escola Plural no 3º Ciclo (durante todo o ano de 1995);
- implantação do Projeto Educação de Jovens e Adultos a partir de 1995;
- implementação opcional do Projeto 3º Ciclo de Formação (Anexo);
- implantação do Projeto Educação de Jovens e Adultos a partir de 1995.

**Escolas que oferecem 2º grau:**

- implantação opcional do Projeto 2º grau em 1995.
- elaborar no decorrer de 1995 um Projeto que incorpore os desdobramentos da Escola Plural nos cursos de 2º Grau.

## QUADRO DE IMPLANTAÇÃO

ESPECIFICAÇÕES ESCOLAS	1995	1996
PRÉ a 4ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implantação do Projeto Educação Infantil no Pré-Escolar.</li> <li>- Dar preferência aos alunos que completarão 7 anos até 31/12/95.</li> <li>- Implementação do 1º e 2º Ciclos de <b>Formação.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação do 3º ano do 2º Ciclo de Formação.</li> </ul>
1ª a 4ª SÉRIES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação do 1º e 2º Ciclos de Formação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluir as crianças com 6 anos.</li> <li>- Criação do 3º ano do 2º Ciclo de Formação.</li> </ul>
PRÉ ou 2ª a 8ª SÉRIES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implantação do Projeto Educação Infantil no Pré-Escolar.</li> <li>- Dar preferência aos alunos que completarão 7 anos até 31/12/95.</li> <li>- Implementação do 1º e 2º Ciclos de Formação, sendo que a inclusão da 5ª Série será opcional.</li> <li>- Elaborar projeto que incorpore os desdobramentos relativos ao 3º Ciclo.</li> <li>- Implantação do Projeto de Educação para Jovens e Adultos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Absorção da 5ª Série no 2º Ciclo de Formação.</li> </ul>
5ª a 8ª SÉRIES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação opcional dos Ciclos de Formação.</li> <li>- Elaborar projeto que incorpore os desdobramentos relativos ao 3º Ciclo.</li> <li>- Implantação do Projeto de Educação de Jovens e Adultos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação do 3º Ciclo de Formação.</li> </ul>
2º GRAU	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implantação opcional do Projeto 2º Grau.</li> <li>- Elaborar um projeto que incorpore os desdobramentos da Escola Plural <b>para o 2º Grau.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implantar o Projeto 2º <b>Grau.</b></li> </ul>

## 7. ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS DOS PROFISSIONAIS

Reorganizar os tempos escolares implicará em reorganizar o tempo do professor? Mexer com o tempo de escola é um ponto extremamente delicado, mexe com os tempos dos alunos e sobretudo dos profissionais. Mexe com outros tempos de suas vidas, outros empregos, família, estudo, qualificação, etc.

Exatamente por tratar-se de um ponto tão tenso e delicado será necessário um processo de definição amadurecida coletivamente. Alguns marcos poderão orientar essa construção coletiva sobre os tempos dos profissionais na Proposta Escola Plural:

1º) manter as conquistas da categoria quanto à jornada de trabalho; tempos de direção, gestão coletiva, de coordenação de áreas; tempos de Assembleia Escolar, Colegiado, Conselho de Classe, de férias, de recesso escolar, etc.

2º) Criar tempos de Coordenação Pedagógica.

A implementação da Proposta Escola Plural exigirá a criação de uma equipe que se responsabilize por sua coordenação e pelas articulações necessárias com as equipes das Regionais, do CAPE e da SMED.

A composição da Coordenação Pedagógica poderá ser:

- o diretor ou vice;
- as supervisoras e/ou orientadoras do turno;
- um professor eleito por seus pares.

Nas escolas que não tiverem orientadora/supervisora serão eleitos dois professores por turno.

Exceto o diretor e o vice, todos os membros da Coordenação Pedagógica dedicarão obrigatoriamente um mínimo de 8 horas/semanais em atividades com alunos. Isto parece-nos importante tanto no sentido de manter sempre vivo este contato, quanto no sentido de permitir que o coletivo de profissionais do turno se responsabilize pelas tarefas do turno.

3º) Vincular um coletivo de profissionais para cada Ciclo de Formação. Cada coletivo administrará e dará conta da totalidade das dimensões a serem trabalhadas em cada ciclo. Essa vinculação profissional implicará em tempos de trabalho mais diversificados e consequentemente formadores de um profissional mais polivalente.

Nos Ciclos de Formação é importante que não se perca de vista a necessidade que os alunos possuem de um vínculo mais concreto com o professor. São enormes as vantagens da relação de um professor por turma e podemos aprender muito com elas. Na Escola Plural a organização das aulas e atividades com os alunos deve ser discutida e planejada os marcos do ciclo, tendo sempre um conjunto de profissionais trabalhando com grupos de alunos (uma turma ou mais). No entanto, propomos que se estabeleça a figura do

**professor acompanhante** de cada turma, que será aquele que com ela fará maiores vínculos (analisando mais de perto seus problemas, críticas, sugestões: **realizando** atendimentos individuais; relacionando-se com seus pais: coordenando atividades específicas; etc).

Sabemos que a reorganização dos tempos dos profissionais é um dos pontos mais delicados. Há direitos já conquistados, insistimos que esta Proposta de Escola Plural deverá respeitá-los e equacioná-los devidamente e sempre com a participação dos próprios profissionais e de suas entidades representativas.

### III

## OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO PLURAL

Na educação escolar, o processo de ensino/aprendizagem é concebido como ponto fundamental. Mas se a afirmação de que o processo ensino/aprendizagem é central não parece ser, a princípio, polêmica, mas o mesmo não acontece quando vamos verificar o entendimento do que significa esse processo, ou seja, o que se entende por ensinar e aprender na educação básica.

A concepção mais presente em nossa cultura escolar é a de que aprender é sinônimo de copiar, memorizar um conhecimento já estabelecido. Conseqüentemente, ensinar é transmiti-lo. O conhecimento é visto, nesta perspectiva, como algo pronto, verdade absoluta que está fora do aprendiz e deve ser nele inculcado para, depois de assimilado, ser utilizado.

Os conteúdos são vistos como fins em si mesmos, completamente descolados da realidade. A eles submetem-se educadores e educandos, que têm sua relação trespassada pelo crivo do conteúdo. O compromisso do professor passa a ser com o "programa" e não com a formação de seus alunos. Estes, bem cedo, descobrem que, para serem "bem aceitos" na escola, devem memorizar o conteúdo de forma passiva, mesmo sem compreendê-lo.

Cria-se, dessa forma, uma concepção transmissiva e acumulativa do processo ensino/aprendizagem e uma dicotomia entre o que se aprende na escola e seu uso social, pois as aprendizagens escolares acabam não servindo para formar sujeitos autônomos, participantes de um mundo que está em constante mudança, exigindo, sempre, posicionamento e reflexão de quem nele atua.

Essa concepção tem sido questionada a partir da construção de um **novo conceito de educação**, gestado em um processo mais amplo da sociedade. No campo social, a luta dos trabalhadores por seus direitos, entre eles, o direito à educação, tem colocado em xeque essa visão de ensino/aprendizagem. No campo da epistemologia, retomam-se as reflexões feitas por pesquisadores que colocam o conhecimento como fruto de um processo de interação entre sujeito e objeto. No campo da prática pedagógica, muitos educadores têm buscado um novo sentido para a relação ensino/aprendizagem, redescobrando o vínculo entre a sala de aula e a realidade social.

Em nossa Rede Municipal, várias experiências têm apontado nesta direção: propostas alternativas de alfabetização que levam em conta a experiência sócio-cultural das crianças; trabalho com lema gerador no ensino noturno; trabalhos diversos na perspectiva construtivista; aprendizagem centrada na pesquisa e leitura da realidade; aprendizado mais individualizado que leva em conta as defasagens culturais dos alunos; práticas diferenciadas tendo como centro as diferenças dos alunos, ensino de língua a

partir de textos diversificados: processo de ensino-aprendizagem organizado por oficinas de projetos; processos flexíveis de educação de adultos com ênfase na perspectiva cultural; salas-ambiente e módulos geminados; pedagogia de projetos por área ou tema; estudos sociais e história a partir do resgate da história da comunidade: projetos interdisciplinares com temas comuns a todos os professores.

Nesta nova perspectiva, aprender deixa de ser um simples ato de memorização ou de acúmulo de informações. E ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. O conceito de ensino e aprendizagem ganha um novo significado, deixando de ser um fim em si mesmo, desvinculado do contexto em que está inserido. Nesta postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. Uma mudança cognitiva e, ao mesmo tempo, um processo individual e social.

Dessa forma, o desafio posto, hoje, para a Escola Plural e conjugar, com harmonia, o aprender a aprender e o aprender a viver, como duas realidades que se encontram e se fundem constantemente ao longo de todo processo educativo. Isso porque o conhecimento e global, tem muitas dimensões e não se aprende tendo como referência uma única perspectiva. Daí ser fundamental considerar-se em todo o processo a prática social dos sujeitos nele envolvidos, pois não é possível conceber o processo de ensino/aprendizagem apenas como uma atividade intelectual. Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante de fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se, não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada.

O processo ensino/aprendizagem continua sendo, assim, um dos pontos centrais para discutirmos a escola, mas visto, agora, numa perspectiva mais global e plural da forma humana.

## **1. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UM PROCESSO GLOBAL**

A formação, em nossa cultura escolar, é vista apenas como uma atividade intelectual. Isto faz com que se dê uma grande ênfase na aprendizagem de fatos, conceitos, princípios, enfim, na teoria. Não se concebe o conhecimento enquanto ação, considerando, como coisas opostas, o saber e o fazer, a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho manual, a ciência e a cultura. Isso faz com que haja uma supervalorização dos processos cognitivos, em detrimento de outros. Muito tem-se avançado na pedagogia do discurso, da palavra, mas estamos muito distantes de uma pedagogia da ação, da intervenção. E quando esta está presente, acha-se suficiente que o aluno apenas conheça quais são as formas de atuar, sem se preocupar com a sua capacidade de atuar, de intervir na prática ou acreditando que e preciso primeiro "saber sobre" para depois "colocar em prática", dissociando o processo de pensar do aluar.

Compreendendo a aprendizagem a partir de uma visão globalizante, a Escola Plural inclui-se em um projeto de formação ativa, onde os processos de conhecer e intervir no real não se encontrem dissociados.

Para isso, é preciso incluir, como direito à educação, o direito a aprender de maneira ordenada e sistemática o conjunto de formas básicas e coletivas de agir, de enfrentar problemas, de construir a cidade, de reproduzir a existência, de traduzir a ciência em tecnologia. O direito a saber fazer, a saber conviver.

Nessa perspectiva, alguns processos, até então marginalizados na rotina escolar, passam a ser valorizados, entre eles:

### **Processos corporais e manuais**

Na rotina escolar há tempos escassos para a ação corporal e manual, desconsiderando que não apenas a educação física e artística, mas todas as disciplinas usam um conjunto de procedimentos para o domínio de destrezas de motricidade, de manipulação, de movimento, de ação, de produção.

Esses tempos são mais escassos do que deveriam ser. O ritmo de nossas escolas é monótono, repetitivo, pouco ativo. Os alunos e alunas permanecem demasiado tempo inertes, parados olhando o quadro, copiando. Passam horas na mesma postura, nos mesmos espaços: na carteira, na sala de aula. Não há tempo de recreio ou por falta de espaços ou por excesso de matéria a ser passada ou por falta de sensibilidade. Não há tempos de confecção de materiais de criação, por falta de materiais, de tempo.

A educação dos corpos — não seu adestramento e controle — merece maior atenção nos processos escolares. É uma das lacunas mais lamentáveis em nossa pedagogia. Recolocar o corpo na centralidade que ele tem na construção de nossa identidade e da totalidade de nossa cultura exige criatividade profissional de todos nós.

### **Processos Socializadores**

Ao concebermos a escola como um espaço de socialização não estamos pensando apenas nas relações interpessoais, tão importantes dentro desse processo, mas não como eixo central. A escola é uma instituição, ou seja, um conjunto instituído de práticas-símbolos, rituais, procedimentos, hierarquias. A inserção nessa instituição e o mecanismo mais forte de socialização, de construção de papéis, identidades, auto-imagens, representações, valores éticos.

É frequente considerarmos todos esses processos como mero palco, cenário onde a aprendizagem ocorre, sem compreendermos que eles são, também, processos formadores e como tal devem ser alvo de discussão e intervenção por todos que buscam a construção da Escola Plural. As atividades grupais — os debates e assembléias — sobre normas, regras, tempo, em que participam ativamente os alunos, são exemplos de como esses processos socializadores podem ser revitalizados no cotidiano escolar.

Colocar esses processos como parte constitutiva do processo de aprendizagem significa concebê-lo numa perspectiva plural, onde a construção de conceitos e habilidades não oculte a centralidade da construção de valores, representações e atitudes perante a dignidade da vida, os direitos, as diferenças de gênero, raça, ritmos; perante o corpo, a sexualidade, as festas, a arte, o trabalho... na formação integral dos alunos.

## **2. TEMAS TRANSVERSAIS X DISCIPLINAS CURRICULARES: UM NOVO CONCEITO DE CONTEÚDO ESCOLAR**

Ao romper-se com uma concepção de ensino-aprendizagem, acumulativa e transmissiva, vem à tona, para muitos professores, a seguinte questão:

O que, afinal, eu vou ensinar na escola? Até então a escola tem sido organizada a partir da lógica das disciplinas — Português, Matemática, Ciências... Essa organização vem de longa data. Origina-se com os pensadores da Grécia e persiste até nossos dias. A escolha desses conteúdos tem origem histórica e determinada pelas preocupações dos intelectuais gregos. Apesar de todos os avanços do mundo, até hoje, essas disciplinas têm sido o eixo de toda a organização do processo de ensino/aprendizagem na escola.

- Mas se não é mais esse eixo, qual será?

Se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas, enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento.

O aprendizado e vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e sexualidade, o respeito à diversidade cultural, entre outros, são temas cruciais que, hoje, todos nós nos deparamos e, como tal, não podem ser desconsiderados pela escola.

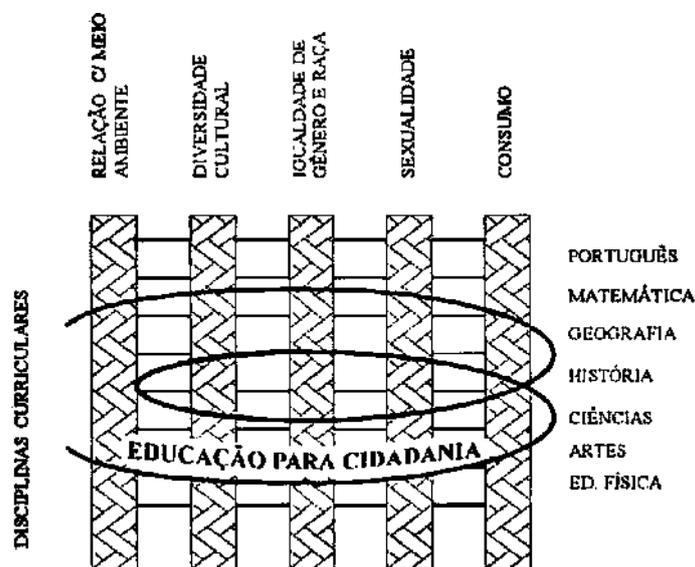
A incorporação destes temas exige, assim, um repensar dos conteúdos escolares, estabelecendo a relação entre as disciplinas curriculares e os temas contemporâneos. Esta relação será diferenciada se o eixo passa a ser os novos temas de interesse social, as disciplinas curriculares ou a interação entre esses dois eixos.

Se elegemos as disciplinas como eixo vertebrador dos conteúdos, caímos numa concepção autoritária de que existe um conhecimento absoluto e neutro que deve ser apresentado aos alunos, independentemente do contexto em que o processo educativo acontece.

Por outro lado, se desprezarmos a importância que os conhecimentos científicos têm para a transformação da realidade, corremos o risco de cair em um pragmatismo, uma visão espontaneísta de realidade, desconsiderando sua dimensão histórica.

Portanto, repensar os conteúdos escolares não significa abandonar as disciplinas curriculares ou apenas aglutinar a elas os temas atuais, mas sim re-significá-los.

Pensando em um desenho curricular, o que se busca é o rompimento com um modelo compartimentado em disciplinas isoladas, onde o conhecimento se apresenta descontextualizado da realidade. A proposta é que este currículo seja construído a partir da definição coletiva dos temas que representem os problemas colocados pela atualidade, não de forma paralela às disciplinas curriculares e sim **transversais** a elas. Como nos mostra o quadro a seguir:

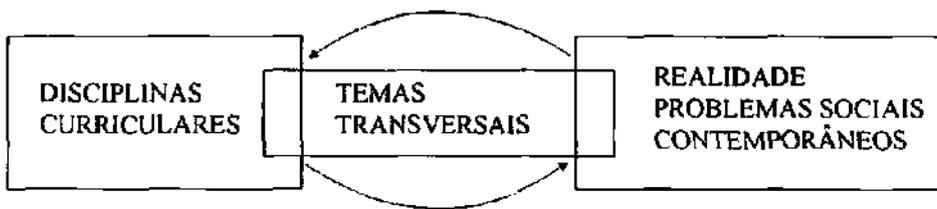


#### TEMAS TRANSVERSAIS

Este esquema ilustra a integração entre alguns dos possíveis temas transversais (\*) e as disciplinas curriculares. O cruzamento resultante de ambos os eixos é o suporte, a partir do qual é possível construir um projeto curricular com uma programação de conteúdos coerentes e significativos. A educação para a cidadania é o tema transversal nuclear, que se insere em todas as disciplinas e impregna todos os demais temas.

A inserção dos temas transversais como conteúdos curriculares possibilitará que as disciplinas passem a relacionar-se com a realidade contemporânea, dotando-as de valor social, como nos mostra o quadro da página seguinte:

(\*) O termo temas transversais tem sido utilizado nas bibliografias que discutem a questão e será utilizado aqui para se referir aos temas que abarcam problemas contemporâneos.



Nessa perspectiva, o processo de ensino/aprendizagem não tem como finalidade a transmissão de conteúdos prontos, mas, sim, a formação de sujeitos capazes de construir, de forma autônoma, seus sistemas de valores e, a partir deles, atuarem criticamente na realidade que os cerca.

### 3. PROJETOS DE TRABALHO: UMA NOVA PROPOSTA DE RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Uma mudança de concepção, para se viabilizar, tem que se traduzir em ações concretas. Assim, a discussão sobre uma proposta de intervenção pedagógica ganha sentido e importância, ao se pensar no projeto da Escola Plural.

Neste não há mais espaço para atividades isoladas, desconectadas e o que se busca é uma proposta global de intervenção.

#### INTERVENÇÃO GLOBALIZANTE

A representação do que seja uma intervenção globalizante tem sido concebida de formas variadas, podendo ser caracterizada por, pelo menos, três versões diferentes:

##### - A globalização como somatório de disciplinas.

É uma concepção que se encontra de forma generalizada em nossa cultura escolar. A idéia é da definição de um lema, a partir do interesse da turma ou do programa oficial, que será trabalhado em todas as disciplinas. Por exemplo, escolhe-se como tema, as eleições. A partir desse tema, o professor de História estuda a história das eleições do país, o de Geografia, trabalha legenda de mapas a partir dos resultados das pesquisas nos vários estados; o de Português lê textos sobre eleição; o de Matemática elabora problemas com dados da eleição e assim por diante.

Nesta perspectiva, a globalização acontece pelo acúmulo de matérias que tratam do mesmo tema e não pela interação entre elas. O tema tem a função de motivação, no sentido de facilitar o entendimento dos conteúdos disciplinares. O aluno participa apenas no momento de escolher o tema (quando participa). Cabe ao professor de cada disciplina (mesmo que seja apenas uma pessoa que se coloca ora como professor de Matemática, ora como de Português ou Ciências) planejar, organizar e transmitir

o seu conteúdo. Muitas práticas centradas em tema gerador ou centro de interesse seguem essa lógica.

- A globalização como um lugar de interseção de várias disciplinas.

A concepção de globalização ligada a um trabalho interdisciplinar tem ganhado espaço entre os educadores, nesses últimos tempos.

A idéia da interdisciplinariedade está centrada na integração de várias disciplinas afins. Tem partido do interesse de professores de várias disciplinas em fazer um trabalho conjunto, mais global. Assim, um tema como a Independência do Brasil é visto a partir de vários pontos de vista: histórico, geográfico, científico, literário. Há, nesta perspectiva, um avanço em relação à concepção anterior, já que esta exige um trabalho conjunto dos professores, um trabalho de equipe. O que se questiona, nessa visão, é o fato de se desconsiderar o ponto de vista do aluno, mantendo a concepção de que a apresentação de um tema sob vários pontos de vista, por si só, já garante uma visão relacional do aluno,

Na verdade, não há garantia de que o aluno consiga construir as relações apresentadas. Para eles, as informações podem ser vistas de formas isoladas e fragmentadas, pois aprender a estabelecer relações exige um nível de compreensão que precisa ser construído. Isto é, a visão globalizadora tem que ser construída pelos alunos e não "dada" pelos professores.

- A globalização como um processo de formação.

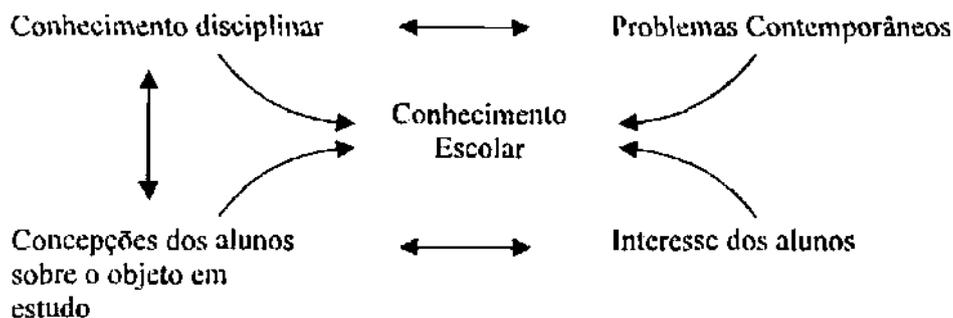
A noção de globalização, nesta perspectiva, é vista tanto do ponto de vista do conteúdo a ser trabalhado como do aluno que irá aprendê-lo. A preocupação centra-se, então, no processo de construção do conhecimento, de forma globalizada, pelo aprendiz, mais do que na forma global de apresentar o conhecimento a ele.

Nesta perspectiva, esta concepção de globalização parte do princípio de que a aprendizagem não é fruto apenas de uma acumulação de novos conhecimentos aos esquemas de compreensão dos alunos e sim de uma re-estruturação desses esquemas, a partir do estabelecimento de relações entre os conhecimentos que já possuem e os novos, com os quais se defronta. Assim, o que se pretende é que os alunos consigam aprender a aprender e a viver, ou seja, consigam ir aprendendo a organizar seus próprios conhecimentos e estabelecer relações. Utilizando-se dos novos conhecimentos para enfrentar novos problemas e atuar no mundo. Dessa maneira, sua aprendizagem vai adquirindo um valor relacional e ativo. Esse processo exige que se ofereça aos alunos experiências de aprendizagens ricas em situações de participação. Não se forma um sujeito participante e autônomo falando sobre autonomia e democracia e, sim, exercitando-as.

É nessa terceira perspectiva que se insere a proposta dos 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.

Os projetos — definidos, construídos e avaliados coletivamente pelo grupo de alunos e professor — configuram-se como produto de uma negociação onde se busca satisfazer os interesses individuais e cumprir um fim social. Dá à atividade de aprender um sentido novo, onde as necessidades de aprendizagem afloram nas tentativas de se resolver situações problemáticas. Assim, os educandos sabem o que e para que estilo aprendendo. Um projeto gera situações de aprendizagem, ao mesmo tempo, reais e diversificadas. Possibilita, também, que os educandos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social.

Nesta perspectiva, o conhecimento escolar e construído a partir do reconhecimento das questões que são de interesse social e da sua reflexão, tendo como referência o conhecimento cultural acumulado, presente nas disciplinas.



Para que essa alternativa interativa se concretize e preciso distinguir adequadamente que aspectos do conhecimento escolar dependem da formação acadêmica dos professores e quais dependem da experiência cultural dos alunos. Por exemplo, ao organizar um projeto, os professores devem levar em consideração o conteúdo das disciplinas, não para convertê-lo diretamente em conhecimento escolar a ser transmitido mecanicamente aos alunos, mas para subsidiar sua intervenção pedagógica pautada nos problemas sociais contemporâneos e nas concepções dos alunos acerca desses problemas. É no ponto de encontro de todas essas variáveis que o conhecimento escolar vai sendo gestado.

Nessa perspectiva, a escola passa a ser espaço significativo de aprendizagem, meio estruturado e estruturante lugar de experimentação, realização, confronto, conflito, êxito. aberta para o contexto social em que está inserida.

#### 4. A ORGANIZAÇÃO DE PROJETOS DE TRABALHO

Ao pensar no desenvolvimento de um projeto, três momentos podem ser explicitados:

a) Problematização: e o ponto de partida, o momento detonador do projeto. Nessa etapa inicial, os alunos irão expressar suas idéias, crenças, conhecimentos sobre o problema em questão. Este passo é fundamental, pois dele depende todo o desenvolvimento do

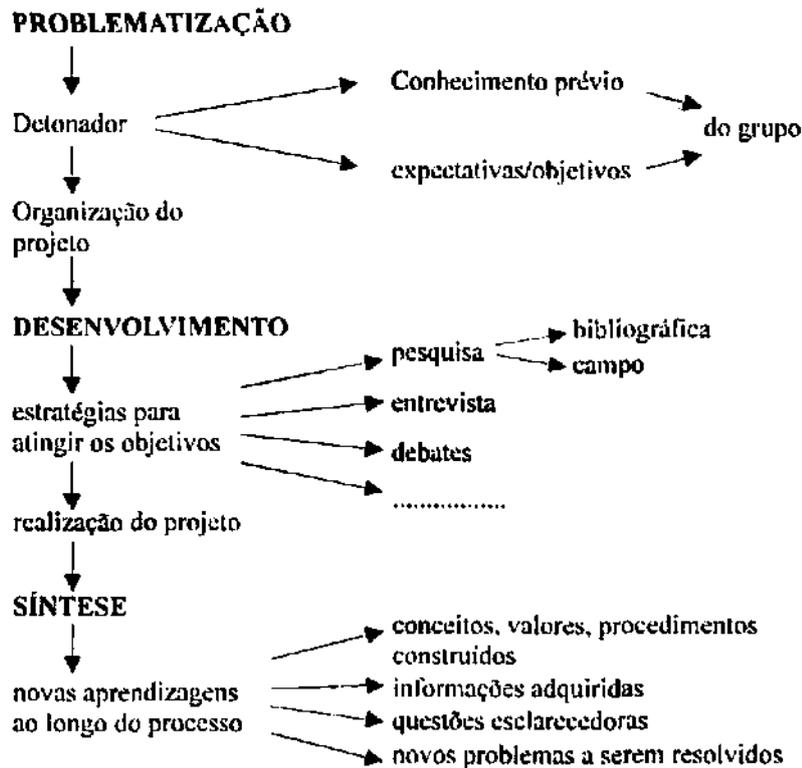
projeto. Os alunos não entram na escola como uma folha em branco, já trazem, em sua bagagem, hipóteses explicativas, concepções sobre o mundo que o cerca. E é dessas hipóteses que a intervenção pedagógica precisa partir, pois, dependendo do nível de compreensão inicial dos alunos, é evidente que o processo toma um ou outro caminho.

É na fase de problematização que o professor detecta o que os alunos já sabem e o que ainda não sabem sobre o tema em questão. É também a partir das questões levantadas nesta etapa que o projeto é organizado pelo grupo.

b) Desenvolvimento: é o momento onde se criam as estratégias para buscar respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização. Aqui, também, a ação do sujeito é fundamental. Por isso, é preciso que os alunos se defrontem com situações que os obriguem a confrontar pontos de vista, rever suas hipóteses, colocar-se novas questões, confrontar-se com novos elementos postos pela Ciência. Para isso, é preciso que se criem propostas de trabalho que exijam a saída do espaço escolar, a organização em pequenos e grandes grupos, o uso de biblioteca, a vinda de pessoas convidadas à escola, entre outras ações. Nesse processo, as crianças têm que utilizar todo o conhecimento que possuem sobre o tema e se defrontar com conflitos, inquietações que a levarão ao desequilíbrio de suas hipóteses iniciais.

c) Síntese: Em todo esse processo, as convicções iniciais vão sendo superadas e outras mais complexas vão sendo construídas. As novas aprendizagens passam a fazer parte dos esquemas de conhecimento dos alunos e vão servir de conhecimento prévio para outras situações de aprendizagem.

## ESQUEMA ILUSTRATIVO DO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO



Apesar de explicitarmos três momentos dentro do desenvolvimento de um projeto, é importante frisar que são momentos de um processo e não etapas estanques. A compreensão da metodologia como técnica é comum em nossa cultura escolar e dela vem a significação e redução da pedagogia de projeto enquanto uma técnica de ensino. Entendemos que a pedagogia de projetos não pode ser uma técnica, sujeita a regras predeterminadas. Os projetos são processos contínuos que não podem ser reduzidos a uma lista de objetivos e etapas. É uma postura que reflete uma concepção de conhecimento como produção coletiva, onde a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam dando significado às aprendizagens construídas. Aprendizagens estas que servem não só à resolução dos problemas postos para aquele projeto específico, mas que são utilizadas em outras situações, mostrando, assim, que os educandos são capazes de estabelecer relações e utilizar-se do conhecimento apreendido sempre que necessário.

Nessa perspectiva, os projetos de trabalho não se inserem numa proposta de renovação de atividades e sim de mudança da postura pedagógica.

## 5. UM MODELO DE PLANEJAMENTO DE UM PROJETO DE TRABALHO

A proposta de planejamento aqui apresentada tem o objetivo de dar referência à discussão teórica anterior, buscando relacioná-la à prática pedagógica desenvolvida na sala de aula. Não deve ser encarada como receituário e sim como modelo a ser analisado, discutido e re-significado.

### PROJETO: PROPAGANDA DE BRINQUEDOS

Ciclo: Início do 2º Ciclo de Formação Básica (crianças de 9 anos).

#### Justificativa:

A sociedade na qual vivemos está caracterizada pelo consumo. A introdução de novas técnicas de comercialização (venda a prazo, cartões de crédito, cheques pré-datados) ampliam a capacidade de compra dos consumidores. Os meios de comunicação de massa (jornal, rádio, televisão...) levam à possibilidade de consumo a toda a população, criando necessidades e desejos. Diante dessa realidade, o indivíduo depara-se com dois problemas: por um lado, e um indivíduo consumidor e, por outro, e alguém imerso em um meio social de consumo, independentemente de ser ou não consumidor.

Dentro dessa massa consumidora, a população infantil ocupa um lugar significativo. O mercado infantil é, atualmente, um grande negócio já que, por um lado, as crianças são induzidas a pedirem uma série de brinquedos e, por outro, induzem os adultos a comprarem também.

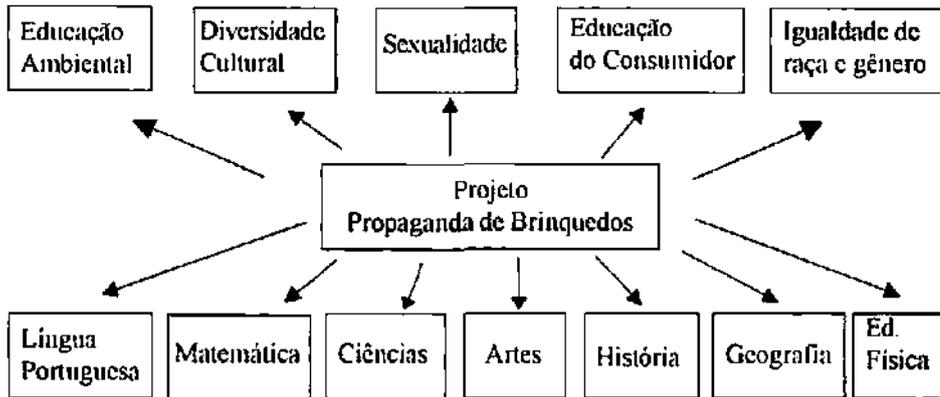
A escola deve fornecer elementos às crianças para que construam conhecimento, procedimentos e atitudes que lhes permitam situar-se na sociedade de consumo de uma maneira consciente, crítica, responsável e solidária.

A publicidade e um fato, uma realidade. Daí a necessidade de conhecê-la, decodificá-la, aprender a interpretar suas **mensagens**. É preciso não só ver a publicidade, mas, principalmente, ler a publicidade de forma crítica, posicionando-se diante dela.

Este projeto inscreve-se em uma proposta de reflexão sobre aspectos essenciais da propaganda de brinquedos, buscando favorecer uma ação crítica que rompa com os estereótipos e falsos valores presente neste tipo de propaganda.

#### Objetivos a partir do tema transversal e área de conhecimento

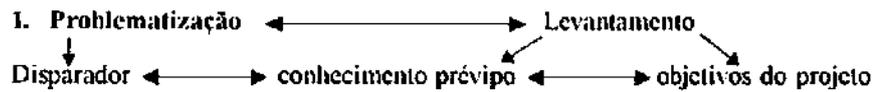
Abordamos esse tema transversal a partir da área de Língua Portuguesa, sabendo, entretanto, que outras áreas também estão presentes, só que não de forma sistematizada.



20VIT3L80

<b>ÁREA DISCIPLINAR LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>TEMAS TRANSVERSAIS EDUCAÇÃO DO CONSUMIDOR</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconhecer textos publicitários, identificando sua função social e características.</li><li>- Combinar recursos lingüísticos e não-lingüísticos para interpretar e produzir textos persuasivos.</li><li>- Refletir sobre o uso da língua como veículo de inculcação de idéias, valores, comportamentos.</li><li>- Utilizar a língua oral para trocar idéias, experiências ou sentimentos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Estrutura e funcionamento da sociedade de consumo: identificar a estrutura e funcionamento do sistema de publicidade.</li><li>- A conduta do consumidor e as conseqüências do consumo: analisar os mecanismos usados nas propagandas para incentivar o consumo e os problemas causados ao consumidor.</li><li>- Defesa do consumidor: identificar e utilizar soluções alternativas para enfrentar as propagandas de brinquedos.</li></ul>

## Etapas e seqüenciação de avaliação



Cartaz  
publicitário  
de um brinquedo

- Apresentação do cartaz/, explorando:

- tipo de texto
- assunto
- gravura

- título

- Discussão sobre a situação comunicativa do texto:
  - para quem é dirigida a propaganda?
  - qual o objetivo do autor?
  - que recursos o autor usou para alcançar o objetivo?
- Registro das questões apontadas pelos alunos.
- Debate sobre a função das propagandas de brinquedos e o que elas causam às crianças e seus pais.
- Organização do projeto de trabalho com os alunos, a partir das questões levantadas na problematização:
  - o que já sabemos?
  - o que gostaríamos de saber?

2. Desenvolvimento (proposta que pode e deve ser reformulada, a partir da participação dos alunos)

- Construção de roteiro para analisar propagandas de brinquedos, veiculadas em televisão ou jornal:

Análise de propagandas

- Selecione 5 anúncios de brinquedos, escreva seu nome e marque um X nas casas que correspondem aos iniques utilizados:

Truques publicitários

Propaganda de brinquedos

- Para embelezar o produto: . o brinquedo aparece maior do que c . os ambientes que aparecem são sempre bonitos
- Para que ele não seja esquecido: . A imagem repete-se várias vezes . O texto repete-se e também a marca . A música e fácil e repetitiva

- Para incentivar sua compra . Não se indica o preço do brinquedo . Aparecem acessórios não incluídos no brinquedo

Obs: quadro construído com as crianças, a partir da análise da propaganda.

- Socialização das pesquisas e reflexão sobre a função das propagandas e suas consequências para as crianças que tem contato com ela.
- Entrevista com crianças para observar o impacto das propagandas de brinquedos:

#### Roteiro da Entrevista

- Você tem muitos brinquedos?
  - Existe algum brinquedo que você gostaria de ter? Qual?
  - Como você soube da existência desse brinquedo?
  - O que você acha das propagandas de brinquedo?
  - Você tem vontade de ter os brinquedos que aparecem na brincadeira?
  - Você pode sempre comprar os brinquedos que vê nas propagandas?
  - Se você não pode tê-los. como se sente?
  - Os brinquedos comprados são melhores que os inventados? Por quê?
- Tabulação das entrevistas e construção de um quadro com os dados coletados.
  - Discussão sobre as condições de vida da maioria das pessoas e os efeitos da propaganda. Discutir a possibilidade de se pensarem alternativas para incentivar a brincadeira inventada em substituição aos brinquedos comercializados.
  - Deflagração de uma campanha publicitária em defesa das brincadeiras inventadas:  
Para isso é preciso:
    - listar as brincadeiras e brinquedos inventados que não precisam de gastar dinheiro;
    - registrá-los em um folheto (ou construí-los e fazer uma exposição);
    - elaborar cartazes publicitários para divulgar o folheto.
  - Processo de produção:
    - Análise de vários cartazes
    - Aspectos a serem observados no processo: .  
material usado

- . caracteres empregados
- . o recurso do desenho para seduzir
- . o slogan
- . o texto em relação à sua estrutura
- Fixar os cartazes em lugares públicos e divulgá-los às crianças entrevistadas

#### Síntese

- Durante todo o processo, foram criadas situações de diálogo, de confronto de opiniões, de construção de novos valores. Estes momentos devem servir como instrumento de avaliação.
- Alguns instrumentos devem ser construídos para avaliar o processo:

#### INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE UM CARTAZ PUBLICITÁRIO

Nome:

Data:

O meu cartaz tem: Sim      Não

- Formato grande
- Letras grandes
- Uma diversidade de cores
- Um espaçamento característico, com escritos sem linhas paralelas horizontais
- Um slogan enxuto, que causa impacto

Em relação ao texto, há:

- Frases curtas, sem verbos
- Jogo de palavras
- Frases de convencimento

## REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

### Educação do Consumidor

Conteúdos da Aprendizagem	Aspectos observados
Conceitos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecimento dos mecanismos de publicidade</li><li>- Influência do texto publicitário.</li><li>- Mecanismos de defesa do consumidor</li></ul>
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Levantar problemas</li><li>- Recolher informações</li><li>- Realizar pesquisas</li><li>- Extrair conclusões</li><li>- Organizar campanhas educativas</li></ul>
Atitudes	<ul style="list-style-type: none"><li>- Curiosidade</li><li>- Interação com os outros</li><li>- Interesse por questões sociais</li><li>- Posicionamento diante de problemas sociais</li></ul>

## IV

### AVALIAÇÃO NA ESCOLA PLURAL I. A

#### AVALIAÇÃO HOJE

A avaliação é uma das dimensões a serem consideradas, ao pensar-se um projeto de escola, pois é ela que nos permite interpretar a realidade, redefinindo metas e processos, a partir dessa interpretação. A avaliação, assim, é peça-chave para qualquer proposta escolar inovadora.

Ao pensarmos sobre a avaliação, devemos ter em mente as respostas para as seguintes questões:

- o que avaliar?
- para que avaliar?
- quem avalia?
- quando avaliar?
- como e com que avaliar?

Se formos olhar para a visão de avaliação existente, hoje, em nossa cultura escolar, essas perguntas seriam assim respondidas:

#### **- O que avaliar?**

A avaliação está centrada em um aspecto do processo dos alunos, isto é, no seu desempenho cognitivo dentro do processo de ensino/aprendizagem. Não se coloca como objeto de avaliação o projeto da escola, o trabalho do professor, o processo do aluno de uma forma global.

#### **- Para que avaliar?**

Se o objeto da avaliação é o desempenho cognitivo do aluno, a avaliação serve para decidir se ele deve ser aprovado ou não. Assim, avalia-se para registrar um resultado numérico e, com ele, aprovar ou reprovar.

#### **- Quando avaliar?**

A avaliação é feita no final do processo. Como tem o caráter de aprovar ou não, a época própria para sua realização é quando já se acabou o processo e tem-se um produto, que é, então, avaliado.

#### **- Quem avalia?**

O poder de avaliar é do professor, que, no papel de juiz, determina se o aluno é

bom ou ruim, Se for bom, é aprovado; se for ruim é reprovado. Ao aluno, não se ouve sua sentença, sem direito a apelação. Os pais apenas são comunicados dos resultados, através de uma reunião ou, então, ao receber o boletim do filho.

- Como se com que avaliar?

A avaliação se feita através de provas em um momento estancado do processo. É a quantidade de pontos na prova, e não o processo vivido, que determina o resultado do aluno, ou seja, seu resultado é o sinónimo dos pontos que se tira na prova. Estas, por sua vez, devem ser "neutras", "objetivas", praticamente, descontextualizadas do processo para se tornarem "dignas de credibilidade".

Há, assim, uma visão reduzida e equivocada do processo de avaliação. O que predomina é um modelo quantitativo, centrado no aluno. Daí o fato dos resultados negativos, com uma alta taxa de reprovação, não repercutirem num processo de reflexão de todo o projeto escolar: a nota, nessa visão, reflete apenas o desempenho cognitivo do aluno e revela um problema que se concentra nele e não no processo educativo.

Esta visão já vem sendo questionada e muitas escolas da Rede Municipal já vêm buscando formas alternativas de rompimento com esse modelo: novos processos de avaliação interdisciplinar por turma; eliminação das provas bimestrais; avaliação processual com auto-avaliação; eliminação do sistema de notas; avaliação não para retenção dos alunos mas para o projeto de aceleração; avaliação mais flexível para equipamento dos alunos por critério de idade; avaliação flexível na educação de jovens e adultos; avaliação vinculada ao projeto de "dependência" ...

Todas essas experiências apontam para a necessidade de se repensar o sentido da avaliação em um projeto educativo que conceba a escola em sua dimensão plural.

## 2. A AVALIAÇÃO NA NOVA LÓGICA

Entendendo a educação como um direito, no projeto da Escola Plural não cabe avaliar para classificar, excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar. Na perspectiva da Escola Plural, as questões referentes à avaliação são assim explicitadas:

O que avaliar?

A avaliação tem que incidir sobre aspectos globais do processo, inserindo tanto as questões ligadas ao processo ensino/aprendizagem como as que se referem à intervenção do professor, ao projeto curricular da escola, à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, da ética, etc, enfim, ao seu Projeto Político-pedagógico. Assim, não mais procede pensar que o único avaliado é o aluno e seu desempenho cognitivo.

Para que avaliar?

Avalia-se para identificar os problemas e avanços e redimensionar a ação educativa. Com a avaliação, iremos diagnosticar os avanços e entraves do projeto em suas múltiplas dimensões, além de detectar suas causas e as ações mais adequadas para seu redimensionamento e continuidade. A avaliação, portanto, é um processo formativo e contínuo.

Quem avalia?

Os agentes da avaliação são aqueles que são sujeitos do processo ou parceiros do mesmo, ou seja:

- o grupo de profissionais da escola
- o grupo de alunos
- o conselho escolar
- os pais e mães dos alunos
- os agentes educativos de apoio (das regionais/CAPE/SMED).

Dependendo do que está sendo avaliado, um ou outro agente terá uma responsabilidade maior no processo. Se, por exemplo, é o processo de ensino/aprendizagem e de socialização de um determinado grupo de alunos que está sendo avaliado, participarão como agentes centrais dessa avaliação, o professor acompanhante, os professores do Ciclo de Formação, os alunos e seus pais. Se o objeto de avaliação é o projeto pedagógico da escola, esses agentes se ampliarão com a participação de representantes do corpo docente, discente, pais, funcionários, membros das Regionais, coordenado pela Direção e Conselho Escolar.

Quando avaliar?

Entendemos que a ação avaliativa é contínua e não circunstancial, reveladora de todo o processo e não apenas de seu produto. Dentro desse processo de avaliação formativa, podemos identificar três momentos-chaves: o inicial, o contínuo e o final. Cada um desses momentos possui uma especificidade, sendo que o momento inicial tem uma função diagnóstica, o contínuo, a de acompanhar o processo e o final, de identificar avanços alcançados e aspectos a serem trabalhados em outro momento, constituindo-se, assim, em um momento inicial de uma nova fase do processo.

É o que nos mostra esse quadro, caracterizando os três momentos, ao se pensar a avaliação do processo de Formação Básica, em um determinado projeto.

### Momentos de Avaliação

	<b>AVALIAÇÃO INICIAL</b>	<b>AVALIAÇÃO CONTÍNUA</b>	<b>AVALIAÇÃO FINAL</b>
Para quê?	Identificar os conhecimentos, valores e atitudes prévios dos alunos (diagnóstico).	Perceber o grau de avanço dos alunos em relação aos objetivos. Reorientar e melhorar a intervenção.	Identificar os resultados finais do processo de aprendizagem-socialização. Levantar os objetivos para novas aprendizagens.
Quê?	Avaliam-se os esquemas de conhecimentos, valores e atitudes prévios pertinentes para a nova situação de aprendizagem.	Avaliam-se os progressos, bloqueios, impasses presentes no processo de ensino-aprendizagem-socialização.	Avaliam-se os graus de aprendizagens alcançados a partir dos objetivos e conteúdos fixados.
Quando?	Realiza-se no começo de cada nova fase de aprendizagem-socialização.	Acontece durante o processo de aprendizagem.	Realiza-se ao fim de uma fase de aprendizagem-socialização.
Como?	A partir de situações problematizadoras, onde os alunos revelam o que valorizam e sabem e o que gostariam de saber e vivenciar.	A partir de uma observação sistemática do processo de aprendizagem e do registro e interpretação dessas observações a partir da produção dos alunos.	Observação, registros e interpretação da produção dos alunos em que utilizam os conteúdos aprendidos e vivenciados. Auto-avaliação.

Quadros semelhantes a esse podem ser construídos ao se avaliar, por exemplo, o projeto pedagógico da escola ou a prática do grupo de professores.

Como a organização da escola passa a ser por Ciclos de idade de Formação, de 3

anos e não apenas 1 ano. e importante pensarmos no processo de avaliação para organização das turmas de referência, acompanhamento do processo e passagem de um ciclo para o outro. Pensamos nos três momentos, a ação avaliativa assim se caracteriza.

#### **Avaliação Inicial:**

Serve para organizar os alunos de um mesmo Ciclo de Formação em turmas de referência. Como critérios de enturmação serão observados a idade, a experiência escolar anterior, o universo e as vivências culturais. É importante **frisar** que não há, aqui, uma tentativa de homogeneização e sim de organização de grupos que possam se interagir, que tenham canais abertos para troca e confronto de hipóteses.

#### **Avaliação Contínua:**

Serve para ir constatando o que está sendo construído pelas crianças e o que está em vias de construção. Cumpre o papel de, no processo, ir também identificando dificuldades e programando atividades diversificadas, de modo a não deixar acumular dificuldades. É através dela que os professores sequenciam seus projetos e definem as competências a serem priorizadas no mesmo.

#### **Avaliação final:**

Como a avaliação é contínua e processual, esta avaliação não tem o caráter de definir aprovação e reprovação. Ela serve para ter um diagnóstico global do processo vivido. diagnóstico esse que servirá para a organização do próximo Ciclo de Formação. Pode acontecer, porém, que algum aluno não consiga um desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões da formação apropriada ao ciclo de idade, dificultando sua interação em seu grupo de referência. Esta situação levará à conveniência ou não de sua permanência nesse ciclo durante mais um ano ou de prosseguir com seus pares para o ciclo seguinte. Este aspecto deverá ser bem equacionado coletivamente. Nunca será deixado a critério de um professor. Será uma decisão ponderada pela equipe de trabalho como um todo. Deve levar em consideração a pluralidade de dimensões que estão em jogo, os benefícios da manutenção do educando com seus pares para a socialização e o desenvolvimento equilibrado de habilidades e saberes, vivências e convivências. A permanência de algum aluno no ciclo de idade, por mais um ano, deverá ser considerado como situação excepcional e, de modo algum, como prática escolar habitual, como acontece atualmente na passagem de série.

#### **Como e com que avaliar?**

O projeto da Escola Plural rompe com a lógica da avaliação somativa, onde o aluno precisa ter um número X de pontos para passar para o próximo ano. Dessa forma, não podemos pensar na prova como o único instrumento de avaliação. Outros mais precisam ser construídos, sempre a partir de critérios não mais ligados ao número de pontos alcançados e sim aos objetivos definidos.

Assim, algumas formas devem ser implementadas:

a) Avaliação do projeto pedagógico da escola:

- Assembleia Escolar com participação dos alunos, professores, funcionários e pais, com reunião regular semestral para discutir e definir normas, calendário, eventos, entre outras questões globais. Essa Assembleia deve ser precedida de discussões com os vários segmentos participantes que já levariam propostas para a Assembleia. Essa Assembleia elege um conselho que irá acompanhar os encaminhamentos para as decisões tomadas.

- Seminário para troca de experiência entre escolas de uma mesma regional, com o objetivo de refletir e avaliar os projetos pedagógicos das mesmas.

b) Avaliação do processo educativo em cada ciclo de formação:

- Conselho do ciclo: reunião semestral com os professores do ciclo e representantes de alunos, em número equivalente ao de professores, além de um membro da coordenação pedagógica, para discutir e avaliar o processo educativo da turma.

- Conselho de pais: reunião bimestral com pais, o professor acompanhante, representantes de alunos e um representante da coordenação pedagógica para discutir e avaliar o processo educativo da turma.

c) Avaliação do processo de ensino/aprendizagem em cada ciclo de formação:

Para uma avaliação contínua do processo de ensino/aprendizagem é preciso criar instrumentos que possibilitem, aos alunos e professores, acompanharem o processo.

- Em relação aos professores:

- a observação: observar permite ao professor obter informações sobre as habilidades cognitivas, as atitudes e procedimentos dos alunos, em situações mais ou menos espontâneas. Mas, para ela ser eficaz, é preciso romper com as aparências, que, muitas vezes, nos levam a construir falsas relações. É o caso de crer que o aluno não tem dificuldades de compreensão porque não falta à aula ou é quieto ou, o contrário, tem dificuldades porque conversa e faz bagunça na aula.

O processo de observação deve ser acompanhado de um cuidadoso registro, onde as observações são anotadas, a partir de critérios definidos e objetivos propostos, como no modelo da página ao lado:

Nome:	Grupo	
Projeto:		Observações sobre cometidos:
Conteúdos	Aspectos	Fundamentais Secundários
Conceitos	incoerências	
	dificuldades	
	avanços	
Procedimentos	incoerências	
	dificuldades	
	avanços	
Atitudes	diante das explicações	
	diante das experiências	
	outras atitudes	

\* os testes, provas e trabalhos:

Desvinculados de suas funções de sanção e juízo de valor, os testes são oportunidades de perceber os avanços ou dificuldades dos alunos em relação ao tema em questão. Para isso, sua formulação deve fundar-se em questões de compreensão e raciocínio e não em memorização mecânica.

\* as entrevistas e conversas informais:

É preciso que o professor instale canais de comunicação entre ele e os alunos para que possa ouvir o que os alunos estão percebendo, dizendo, manifestando sobre seu processo de aprendizagem. Isto pode ser feito de forma individualizada, em pequenos grupos ou em conversas coletivas.

É importante frisar que além de construir os instrumentos, é preciso que o professor saiba interpretá-los, para que eles sejam realmente eficazes.

Em relação aos alunos:

\* auto-avaliação:

Se estamos querendo construir sujeitos autônomos, é necessário que o aluno exerça essa autonomia a partir de uma reflexão sobre seu processo de aprendizagem e socialização. Para isso, é preciso que existam instrumentos que os auxiliem nesse processo. Instrumentos que enfoquem as várias dimensões de seu processo educativo, como nos exemplos seguintes:



**Ficha avaliativa:**

Dois outros instrumentos precisam ser pensados: um que revele para a família, o processo educativo de seu filho e outro que acompanhará o aluno, no caso de sua transferência para outro estabelecimento de ensino. O boletim, que era até agora usado, não mais atende aos objetivos da Escola Plural. Ele deve ser substituído por uma ficha avaliativa do aluno, contendo informações sobre seu processo no que se refere a aspectos cognitivos, afetivos, de **socialização, etc.**

Para finalizar, é importante salientar que os instrumentos de avaliação, por mais variados que sejam, devem refletir a filosofia da Escola Plural, sendo expressão de uma relação pedagógica baseada no diálogo e na busca coletiva de soluções.

Dessa forma, o processo de avaliação deixa de ser um instrumento de sanção, passando a ser um instrumento de construção de um processo educativo mais plural.

PRÁTICA

PRÁTICA GRÁFICA E EDITORA LDA.  
80 - Q. 10 - Sala 2.008 - CEP 71610-000  
B.R. 044-1119 - Fone 344-1164 - Brasília-DF

*"Há que virar pelo avesso  
a nossa filosofia da educação.  
A escola primária tem de ser a  
mais importante escola do Brasil,  
depois, a escola média, e depois,  
a escola superior".*

*Por uma Educação Comum*

1958

*Anísio Teixeira*

