



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc

Linha de pesquisa: Práticas educativas, linguagens e tecnologias.
Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Currículo (GEPAC)

Currículo e democratização do conhecimento: a organização escolar em ciclos no município de Miguel Pereira-RJ

Rio de Janeiro, 2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc

Currículo e democratização do conhecimento: a organização escolar em ciclos no município de Miguel Pereira-RJ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação por Vanderson de Sousa Silva, pesquisa orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Andréa Rosana Fetzner.

Rio de Janeiro, 2022

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

S Silva, Vanderson de Sousa
Currículo e democratização do conhecimento: a
organização escolar em ciclos no município de Miguel
Pereira-RJ / Vanderson de Sousa Silva. -- Rio de
Janeiro, 2022.
163

Orientador: Andréa Rosana Fetzner.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2022.

1. Democratização do conhecimento. 2. Organização
escolar em ciclos. 3. Currículo escolar. 4.
Interculturalidade. I. Fetzner, Andréa Rosana,
orient. II. Título.

Vanderson de Sousa Silva

**Currículo e democratização do conhecimento: a organização escolar
em ciclos no município de Miguel Pereira-RJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação por Vanderson de Sousa Silva, pesquisa orientada pela Prof^a. Dr^a. Andréa Rosana Fetzner.

Aprovado em: 21 de fevereiro de 2022

Prof^a. Dr^a. Andréa Rosana Fetzner - orientadora
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Prof. Dr. Diógenes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof^a. Dr^a. Giseli Barreto da Cruz
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

DEDICATÓRIA

Dedico a dissertação aos meus avós: Norival, Martha, Maria, João, Caetano e José (*in memoriam*).

Às mulheres e homens que buscam uma sociedade mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

À minha família: Paulo Cesar Chaves da Silva (pai); Maria Inês de Sousa Silva (mãe); Iverson de Sousa Silva (irmão); Martha de Sousa Tito (vó - *in memoriam*); João de Sousa Tito (avô - *in memoriam*); Maria Gomes da Silva (vó - *in memoriam*); Caetano Chaves da Silva (avô - *in memoriam*); Andrea da Silva Menezes (tia - *in memoriam*); Rafael Chaves (primo - *in memoriam*). Obrigado por me ensinarem o amor...

À minha avó Martha de Sousa Tito (*in memoriam*) pela sua vida tão marcante e significativa em minha vida. Fica a imensa saudade e as memórias repletas de afetos.

Ao parceiro de profissão e de vida, prof. Robison Zacharias Guimarães, pelo incentivo e as falas cobrando que eu sentasse para ler e escrever a dissertação.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO a acolhida como estudante e a oportunidade de desenvolver minha pesquisa.

À Prof^ª. Dr^ª. Andréa Rosana Fetzner por acolher meu projeto de pesquisa e pelas inúmeras oportunidades de aprendizagem. Sou grato pela orientação sempre cuidadosa e muito competente.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC).

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Agradeço à Prof^ª. Dr^ª. Gisele Barreto da Cruz (UFRJ) ao Prof. Dr. Diógenes Pinheiro pelas contribuições no Exame de Qualificação da dissertação e a generosa acolhida de minha pesquisa.

Por fim, agradeço aos docentes da Rede Municipal de Educação de Miguel Pereira pelas trocas informais e a participação nas entrevistas e conversas. Agradeço ao Prof. Ms. Gilberto Cytryn pela entrevista concedida.

SILVA, Vanderson de Sousa. **Currículo e democratização do conhecimento: a organização escolar em ciclos no município de Miguel Pereira-RJ**. Brasil. 2022. 162 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEducUNIRIO, busca contribuir com os estudos sobre a organização em ciclos no país. Para isto, investiga os processos de democratização escolar envolvidos na organização em ciclos no município de Miguel Pereira, a fim de identificar, nesta experiência, suas orientações filosóficas e epistemológicas e como estas se apresentam nas orientações curriculares do Ciclo de Alfabetização no município. Para realização do objetivo, apresenta-se um estudo sobre diferentes abordagens filosóficas do conceito de conhecimento, e, para desenvolver a análise, por meio dos conceitos de educação popular e interculturalidade, assumem-se metodologicamente os pressupostos da pesquisa qualitativa, de caráter hermenêutico-dialético, identificando-se, em falas de gestores e docentes do Ciclo de Alfabetização, os ligames entre democratização e conhecimento. Conclui-se que, na rede de Miguel Pereira, pelos mais de 16 anos, há consolidação da organização escolar em ciclos (Ciclo de Alfabetização), ainda que os desafios no campo curricular e de democratização do conhecimento se façam presentes. As sete pessoas entrevistadas compreendem os pressupostos dos ciclos, e aquelas envolvidas com a docência identificam, nos ciclos, tanto aspectos que contribuem com a democratização escolar quanto limites a serem superados. Entre estes, encontram-se a falta de formação continuada para o fortalecimento da proposta, a falta de tempo remunerado para o planejamento coletivo entre docentes que trabalham com os ciclos e, ainda, a superação de práticas de reprovação.

Palavras-chave: Democratização do Conhecimento; Organização Escolar em Ciclos; Currículo; Interculturalidade.

Resumen:

Esta investigación, vinculada al Programa de Posgrado en Educación – PPGEducación – UNIRIO, busca contribuir a los estudios sobre la organización en ciclos en el país. Para ello, investiga los procesos de democratización escolar involucrados en la organización en ciclos en el municipio de Miguel Pereira, con el fin de identificar, en esta experiencia, sus orientaciones filosóficas y epistemológicas y cómo estas se presentan en los lineamientos curriculares del Ciclo de Alfabetización en la Municipalidad. Para lograr el objetivo, se presenta un estudio sobre diferentes aproximaciones filosóficas al concepto de conocimiento, y, para desarrollar el análisis, a través de los conceptos de educación popular e interculturalidad, los presupuestos de la investigación cualitativa, de carácter hermenéutico-dialéctico, identificando, en los discursos de directivos y docentes del Ciclo de Alfabetización, los vínculos entre democratización y saber. Se concluye que, en la red de Miguel Pereira, desde hace más de 16 años, hay consolidación de la organización escolar en ciclos (Ciclo de Alfabetización), aunque los desafíos en el campo curricular y la democratización del saber están presentes. Los siete entrevistados comprenden los supuestos de los ciclos, y los involucrados en la docencia identifican, en los ciclos, tanto los aspectos que contribuyen a la democratización de la escuela como los límites a superar. Entre estos se encuentran la falta de formación continua para fortalecer la propuesta, la falta de tiempo remunerado para la planificación colectiva entre los docentes que trabajan con los ciclos y, también, la superación de las prácticas de fracaso.

Palabras clave: Democratización del conocimiento; organización escolar en ciclos; reanudar; interculturalidad.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SciElo – Scientific Electronic Library Online

SME-MP - Secretaria Municipal de Educação de Miguel Pereira

TSE – Tribunal Superior Eleitoral

UE – Unidade Escolar

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos que referenciaram a pesquisa – temática: Ciclo de Alfabetização (p. 43).

Quadro 2: Artigos que referenciaram a pesquisa – temática: Educação Popular (p. 47).

Quadro 3: Taxas de rendimento escolar 2014-2018 (p. 72).

Quadro 4: Indicadores socioeconômicos (p. 91).

Quadro 5: Dados educacionais do Município de Miguel Pereira (p. 93).

Quadro 6: Distribuição das unidades escolares e da oferta de modalidade de ensino (p. 94).

Quadro 7: Unidades que ofertam o Ciclo de Alfabetização (p. 96).

Quadro 8: Perfil dos/as professores/as entrevistados/as (p. 99).

Quadro 9: Resultados dos anos iniciais da rede municipal de educação de Miguel Pereira (p. 116).

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisa - textos sobre “Ciclo de Alfabetização” na plataforma SciElo (de 2015 até julho de 2020) (p. 42).

Tabela 2: Pesquisa - textos sobre “Educação Popular” na plataforma SciElo (de 2015 até julho de 2020) (p. 46).

Tabela 3: Pesquisa - “Democratização do conhecimento” na plataforma da CAPES – Teses e Dissertações (de 2015 até julho de 2020) (p. 51).

Tabela 4: Evolução das taxas de aprovação no ciclo de alfabetização (p. 118).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização de Miguel Pereira (p. 91).

Figura 2: Mapa do Município de Miguel Pereira com os seus territórios e distritos (p. 91).

SUMÁRIO

RESUMO	5
.....	
INTRODUÇÃO	13
.....	
1. PERCURSOS, BORDAS E SOMBREADOS DA PESQUISA	16
.....	
1.1. Nem tudo é perfeito na pesquisa: os sombreados	18
.....	
1.2. A pesquisa em seus delineamentos	18
.....	
1.2.1. Aspectos políticos e sociais implicados na eleição da temática de pesquisa	20
.....	
1.2.2. Ciclos, currículo e democracia: por que pesquisar tal temática?	25
.....	
1.3. Problema de pesquisa: o “caminho” como questão	26
.....	
1.3.1 A democratização do conhecimento na escola em ciclos: qual o problema?	27
.....	
1.3.2. Objetivos	30
.....	
2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	32
.....	
2.1. Questões epistemológicas e metodológicas	32
.....	
2.2. Teoria do currículo: repensar a neutralidade epistemológica	33
.....	
3. CONVERSAS COM ESTUDOS DO CAMPO.....	41
3.1. Levantamento no SciELO	42
.....	
3.1.1. Ciclo de Alfabetização.....	42
3.1.2. Educação Popular	46
.....	
3.2. Levantamento de teses e dissertações no banco de dados da CAPES	51
.....	
3.2.1. Democratização do conhecimento	51
.....	
3.3. Currículo e educação	56
.....	
3.3.1. As discussões em torno do currículo: campo em disputa	57
.....	
3.3.2. “História intelectual do campo”: epistemologias em disputa	58
.....	
3.4. Organização escolar em ciclos	64
.....	
3.4.1. A “história intelectual do campo”: a escola em ciclos no Brasil	64
.....	
3.4.2. O modelo organizacional seriado: um problema a ser (re)pensado	70
.....	

3.4.3. Os ciclos como posicionamento político para a construção de uma escola democrática	73
.....	
3.5. A democratização do conhecimento: princípios filosófico-políticos	77
.....	
3.5.1. As fontes do conhecimento colonizado: racionalismo, empirismo e apriorismo.	78
3.5.2. Democratização do conhecimento: cultura popular e interculturalidade	82
.....	
4. REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MIGUEL PEREIRA: OLHAR PARA O CAMPO	90
.....	
4.1. Caracterização do campo: organização escolar em ciclos - SME/Miguel Pereira	91
.....	
4.1.1. O Ciclo de Alfabetização em Miguel Pereira	96
.....	
4.2. Como as/os docentes entrevistadas/os concebem a organização escolar em ciclos?	97
.....	
4.2.1. Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa	99
.....	
4.2.2. Entrevista com uma coordenadora do ciclo da SME-MP	101
.....	
4.2.3. Entrevista com docentes da SME-MP que trabalham com o Ciclo de Alfabetização	113
.....	
4.2.4. Conversa com o ex-secretário da SME-MP (2005-2012)	134
.....	
CONSIDERAÇÕES	140
FINAIS.....	
REFERÊNCIAS	146
.....	
APÊNDICES	160
.....	

INTRODUÇÃO

Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc-UNIRIO, esta pesquisa busca contribuir com os estudos sobre a organização em ciclos no país, objetivando compreender os fundamentos filosóficos da organização escolar em ciclos e, de forma circunscrita à SME-Miguel Pereira, analisar, no modo como as pessoas ouvidas definem seus trabalhos com os ciclos, como se daria a democratização do conhecimento. Trata-se de identificar as orientações filosóficas e epistemológicas nesta experiência e como elas se apresentam nas orientações curriculares do Ciclo de Alfabetização no município. Para realização do objetivo, apresenta-se um estudo sobre diferentes abordagens filosóficas do conceito de conhecimento. Para desenvolver a análise, por meio dos conceitos de educação popular e interculturalidade, assumem-se metodologicamente os pressupostos da pesquisa qualitativa, apresentando-se um estudo dos documentos curriculares do município e de conversas (RIBEIRO, SOUZA E SAMPAIO, 2018) com gestores, docentes e coordenação pedagógica do Ciclo de Alfabetização, com vistas a identificar, nas falas, os ligames entre democratização e conhecimento.

Como professor da Educação Básica da rede pública do estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) desde 2014, venho acompanhando os desafios postos à democratização da educação, mais especialmente, no que se refere aos conhecimentos que são valorizados pela escola e que orientam as práticas escolares.

O cenário político hodierno desvela um movimento preocupante, pois, para parte dos cientistas sociais e analistas políticos, cresce na população o desconforto com a democracia liberal. Segundo alguns cientistas, a atual crise da democracia liberal tem consequências, a saber: o povo contra a democracia; grupos políticos de extrema-direita conseguindo espaços nos parlamentos (legislativos) e no executivo; legislações com cunho reacionário e com foco na moral; crescimento dos nacionalismos e percepções anti-imigração; utilização da democracia, via eleições, para enfraquecer a própria democracia (Bolsonaro, no Brasil; Trump, nos EUA; e Orbán, na Hungria), com governos populistas de extrema-direita; despilitização da sociedade; (des)consolidação da democracia; cooptação das instituições democráticas; reformas que retiram direitos previdenciários e trabalhistas; e, certamente, consolidação de democracias sem direitos e de direitos sem democracia, com coadunação de parte considerável da sociedade, mesmo das classes populares (SANTOS, 2017; LEVITSKY; ZIBLATT, 2018; SINGER; ARAÚJO;

BELINELLI, 2018; CASTELLS, 2018; MOUNK, 2019; SOARES, 2019; AVRITZER, 2019, 2010; LIJPHART, 2019; PRZEWORSKI, 2020).

Para a efetivação da democratização na sociedade, as escolas cumprem um importante papel social, promovendo, em crianças e adolescentes, a vinculação irrenunciável à democracia radical. Para tanto, os espaços escolares precisam propiciar o diálogo e a autonomia, que são pressupostos da cidadania (SAVIANI, 2008; 2017). Porém, como as unidades escolares serão espaços de promoção da democracia se, em seu interior, vigoram estruturas antidemocráticas, que se expressam nos currículos, nos processos de ensino-aprendizagem e nas avaliações apartadas ou que dificultam a construção de um projeto político pedagógico para a democratização da/na sociedade? A autonomia da escola, dos/as docentes, dos/as estudantes e demais atores educacionais concretiza-se em processos democráticos que implicam (re)pensar os currículos, as didáticas, a gestão escolar, as avaliações e o que se ensina (conhecimento). No cotidiano escolar, as questões curriculares e epistemológicas, ainda que nem sempre percebidas, colocam em movimento disputas, tensões e dissensos – afinal, ao estabelecer-se uma determinada concepção de conhecimento, muitos serão subalternizados, ou mesmo excluídos.

O pano de fundo da pesquisa é uma discussão sobre o conhecimento e suas implicações com a cultura, uma vez que a democratização do conhecimento pressupõe a problematização intercultural. A interculturalidade pode ser classificada como relacional, funcional e crítica: a primeira, no nível interpessoal, ficando restrita às relações informais de mundos diferentes; já a perspectiva funcional vislumbra minimizar os conflitos sociais decorrentes da aproximação de culturas diferentes; a interculturalidade crítica, por seu turno, visa transformar a sociedade. Isso nos coloca diante da tarefa de promoção inter-relacional entre diferentes grupos sociais e culturais.

À educação, na perspectiva intercultural crítica, cabe reestruturar seu currículo sob a égide da concepção de que as culturas estão em processo contínuo de reelaboração. Um currículo intercultural para uma sociedade intercultural seria um itinerário promissor, no entanto, vigoram concepções educacionais em que o conhecimento é pensado de forma universalista e naturalista; ou seja, partem da ideia de que o currículo é neutro, assim, o conhecimento ensinado nas escolas não está eivado de intencionalidades, porque um conhecimento científico é descolado das condicionantes histórico-sociais (CANDAU, 2014; 2019).

Esta pesquisa baseia-se na premissa de que a enturmação escolar em ciclos, no fundo, questiona a lógica mercadológica, modelo predominante na sociedade moderna, de cunho capitalista (neoliberal). As formas de produção do sistema capitalista impregnam as estruturas sociais, e não seria de outro modo na instituição escolar. Assim, os processos de ensino-aprendizagem e os conhecimentos rendem-se ao controle do tempo-espaço escolar e aos interesses neoliberais. A consequência é uma educação organizada em séries, para acompanhar a velocidade da padronização exigida na produção em série, no caso, de pessoas como mão de obra (FREITAS, 2003; ESTEBAN, FETZNER, 2015).

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresento as discussões iniciais que propiciaram aprofundar o problema de pesquisa em suas implicações pessoais, profissionais e políticas, tendo em vista os desafios postos a um pesquisador em formação. No segundo capítulo, faço uma abordagem teórica e metodológica, partindo da ideia de que a tarefa de todo cientista social será uma aproximação da realidade, não sua completa, perfeita e satisfatória análise. Tal consciência permite ao pesquisador empreender uma análise qualitativa da realidade social, pois o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo (MINAYO, 1994). O capítulo seguinte é dedicado ao levantamento bibliográfico e traz os aportes teóricos que balizam a pesquisa. Tabelas e quadros possibilitam a apropriação das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, coletadas na plataforma SciELO e no banco de dissertações e teses da CAPES. Por fim, no quarto capítulo, caracteriza-se o campo de pesquisa – a Rede Municipal de Educação de Miguel Pereira. Discorre-se sobre a coleta de dados oficiais junto à Prefeitura de Miguel Pereira e na Secretaria Municipal de Educação de Miguel Pereira (SME-MP), e apresentam-se os resultados das conversas e entrevistas realizadas com pessoas envolvidas na organização escolar em ciclos na rede de educação. Seguem, então, as análises dos dados coletados, considerando-se o arcabouço teórico trazido no capítulo terceiro.

1. PERCURSOS, BORDAS E SOMBREADOS DA PESQUISA

No presente capítulo, abordo os itinerários pessoal, acadêmico e profissional e a implicação com o que me proponho a pesquisar: democratização do conhecimento e currículo no Ciclo de Alfabetização na Rede Municipal de Educação de Miguel Pereira. Trato, ainda, dos aspectos políticos e sociais implicados na eleição da temática de pesquisa. Percorro as discussões em torno da epistemologia universalista advinda da Modernidade e problematizada por teóricos latino-americanos. Por fim, delinheiro o problema da pesquisa, que intenta investigar os processos de democratização do conhecimento na organização em ciclos, com foco circunscrito à SME de Miguel Pereira, para analisar como se dá a democratização do conhecimento na perspectiva da interculturalidade.

1.1. Nem tudo é perfeito na pesquisa: sombreados

O homem não passa de um caniço, o mais fraco da natureza, mas é um caniço pensante [...] a natureza do homem não consiste em ir sempre em frente; comporta idas e vindas (PASCAL, 1999, p.122-123).

À luz da analogia, estou comparando a pesquisa com a arte, que possui nuances e contornos, bordas e sombreados. O sombreado vem de sombra, lugar/modo de estar oculto ou velado em partes. Na obra artística, há o revelado e o velado (sombreado), mas a sombra não destrói nem imperfeioa a arte; antes, forma um todo belo. Sem sombras, não vemos claramente o que o artífice desejava apresentar para deleite de nossos sentidos. Também na pesquisa, os sombreados não apequenam o todo – antes, (des)velam a complexidade da realidade.

Blaise Pascal (1999), ao comparar o ser humano com um caniço, ainda que “um caniço pensante”, quer dizer, que não conhecemos tudo, afinal, ignoramos tantas outras; somos seres frágeis perante um universo – com suas forças e leis naturais – que em sua potência, coloca-nos constantemente em perigo. Nossa fragilidade está impregnada do ato potente de pensar. O aforismo pascaliano serve para percebermos os limites impostos pela realidade à pesquisa; de outro modo, não teríamos tropeços, dificuldades e vicissitudes para pesquisar. A escrita acadêmica de um relatório de pesquisa, pelo menos em sua maioria, apresenta o problema, descreve o campo, delinea aspectos teórico-metodológicos e apresenta a revisão bibliográfica e os resultados. Tudo isso é importante,

no entanto, não dá conta do processo, que, para ser legítimo, precisa abordar o caminho da pesquisa em seus contornos, dobras, sombras, enfim, nas vicissitudes inerentes ao ato de pesquisar.

O caminhar de minha pesquisa foi tortuoso, feito de idas e vindas, como disse Pascal na epígrafe: “[...] a natureza do homem não consiste em ir sempre em frente; comporta idas e vindas” (1999, p. 123). O primeiro problema foi encontrar o “problema da pesquisa”: a seleção do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO exigia um projeto, que enviei e foi aprovado. Diante da pergunta da orientadora – “qual o seu problema de pesquisa?” –, feita na aula de Estágio de Docência, comecei a falar, bem empolgado. Contudo, fui surpreendido: “ótimo, entendi o seu tema, mas qual é o problema da pesquisa? O que faz você querer pesquisar?”. Nossa, devastador! Que pergunta difícil! Pessoalmente, fiquei inquieto, pensativo, questionando se havia dado o passo certo em direção à pós-graduação. Será que estava preparado para as exigências de uma pesquisa?

Sigmund Freud (2010), em seu texto primoroso de 1930, *O mal-estar na civilização*, escreve sobre a felicidade e a tristeza sob a perspectiva da psicanálise. Para o autor, “é bem menos difícil experimentar a infelicidade” (p. 31); sofreremos de três modos, a saber: pelo próprio corpo, em sua decrepitude; pelo mundo exterior, por meio do princípio de realidade que nos afasta do princípio do prazer; e, por fim, pelas relações com os outros – como diria Sartre, o outro é o meu inferno. Não há como escapar ao sofrimento; neste caso, advindo de uma crise acadêmica que poderia colocar em xeque minhas pretensões, originando sofrimento. Freud afirma: “do mesmo modo que a satisfação de instintos é felicidade, torna-se causa de muito sofrer se o mundo exterior nos deixa à míngua, recusando-se a nos saciar as carências” (2010, p. 34). Eu precisava realizar aquilo que o autor denomina de deslocamento da libido, ou seja, para sair da crise, era preciso deslocar as metas instintuais para “[...] o ganho de prazer a partir das fontes de trabalho psíquico e intelectual” (p. 35). Para a psicanálise freudiana, basicamente, encontramos alegria em sublimações: “artista no criar” e “pesquisador na solução” (p. 36).

Foram momentos incertos, mas necessários e produtivos, pois não se nasce pesquisador – parafraseando Simone de Beauvoir, torna-se... O momento de maior crise foi também um instante de tomada de consciência dos limites de toda pesquisa e de todos os pesquisadores. Afinal, estou me construindo como pesquisador. Decidir aprender a pesquisar, deixando-me sair do lugar do saber para o aprender, foi o momento forte do

processo de pesquisa; a crise gera pesquisador, que gera felicidade, conforme afirma Freud.

E como superei a dificuldade inicial? Sem dúvidas, pela presença no/do Grupo de Pesquisas e Estudos em Avaliação e Currículo – GEPAC/UNIRIO. A frequência semanal no grupo possibilitou-me perceber que a pesquisa não é individual, mas vinculada às pesquisas do grupo e da orientadora. A solidariedade, a partilha, as dicas, as trocas de textos, os diálogos profícuos, tudo isso está me formando pesquisador. Saber-se como integrante de um grupo foi confortante e decisivo na permanência em fazer-me pesquisador. Mas como sanei a questão premente do problema de pesquisa? A leitura, no grupo de pesquisa, do texto de Maria Célia de Souza Minayo (2014) sobre metodologia de pesquisa foi divisora de águas, juntamente com o texto de Sílvio Sanchez Gamboa (2007). Os textos e as discussões propiciaram a construção do problema de pesquisa.

Outro “sombreado” difícil no percurso da pesquisa foi a pandemia provocada pelo vírus Sars-Cov2, que provoca a doença Covid-19. O ano de 2020 começou para mim repleto de boas intenções, sendo a principal concluir o mestrado em Educação. Contudo, em março, em conformidade com as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e das Secretarias de Saúde municipais e estaduais, tivemos como medida sanitárias o fechamento de escolas e universidades, colocando-nos em distanciamento. Como fazer uma pesquisa na quarentena? Foi um misto de sentimentos, preocupação com a minha saúde e a dos meus pais e avó, além de exigências da Secretaria Estadual de Educação (SEDDUC-RJ) para manter o calendário acadêmico, o que me fez trabalhar com os/as estudantes, adaptando-nos à plataforma (atender estudantes sem hora e dia) pelas redes sociais e preparando propostas didáticas. Ao mesmo tempo, a pesquisa precisou continuar. No primeiro mês de pandemia, acho que por questões emocionais, não consegui escrever, pouco li e estive bastante desmotivado. Novamente, o GEPAC, que manteve os encontros quinzenalmente de modo remoto, me fez retomar o caminho da pesquisa.

1.2. A pesquisa em seus delineamentos

Ainda na analogia entre obra de arte e pesquisa, prossigo com delineamentos (esboços). Obviamente, a linguagem artística difere da linguagem de pesquisa. Conforme pontua Minayo (1994), “diferentemente da arte e da poesia, que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que, se não prescinde da criatividade, se

realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas [...]” (p. 25). No entanto, as artes também tratam de conceitos e têm métodos, embora diferentes dos das ciências, sem que nenhuma delas – arte e ciência – deixe de expressar-se como formas de busca da realidade. A hierarquização entre artes e ciências não se coaduna com minha posição pessoal, pois não me parece possível viver sem ciências e artes.

O ato de pesquisar implica delimitar a temática da pesquisa e, ulteriormente, o problema da pesquisa. Para isso, faz-se necessário percorrer o itinerário da vida pessoal e acadêmica do pesquisador, em diálogo com o campo educacional. Eis o percurso! Muitos foram os fios que se entrecruzaram para formar a colcha (tecida pelas vicissitudes que permeiam o ato de viver) do atual momento de minha vida. O exercício de pensar os motivos, mobilizações e desejos que me conduziram até a pesquisa sobre currículo, ciclos e democratização do conhecimento – é envolto em afetos e afetações que inquietam e instigam, em uma dualidade própria da vida humana. Muitas questões, inseguranças, surpresas e até mesmo medos invadiram os primeiros passos da pesquisa – principalmente uma pesquisa em educação, visto que lidamos com sujeitos; no entanto, não me apequeno diante do enorme desafio. Por quê?

Ao ter a chance de vislumbrar a trajetória de minha vida em suas partes, não divisíveis, sinto-me preparado para aprender a ser um pesquisador. Posso afirmar, recorrendo à licença poética, que a pesquisa foi uma “chegança”. A poetisa sergipana Maria Aldice da Silva de Attayde, minha professora no curso de Filosofia, afirma:

Chegança
Chegaste de mansinho em minha vida
Nada quisestes dizer, de início,
Do passado só mágoas,
Reviver para quê?
Chegaste de mansinho, imigrante,
E te deixaste ficar.
Não percebeste o semblante,
Incrédulo. Para que o recomeçar?
Chegaste de mansinho, eu te esperava
Acolhedora, cheia de sonhos,
Em mim morava.
Em ti residia a minha escolha.
(ATTAYDE, 2003, p. 9)

O título “Chegança” evoca uma dança lasciva e repleta de movimentos sedutores, proibida pela Coroa portuguesa no século XVIII, movimentando o imaginário português em meio à conquista dos mouros e sua cristianização. Os mouros não

escolheram o batismo; foram conquistados e seduzidos a serem “neófitos” (cristãos novos). Posso dizer que a pesquisa sobre currículo e organização escolar em ciclos e democratização do conhecimento não foi uma escolha racional, planejada metodicamente, nem uma neutra eleição, mas uma “chegança”, simpática, de mansinho, imigrante, cheia de sonhos, que morava em mim, e nela residia a minha escolha.

1.2.1. Aspectos políticos e sociais implicados na eleição da temática de pesquisa

A filósofa francesa Simone de Beauvoir, em uma obra denominada *A cerimônia do adeus*, relata os últimos anos da vida de Jean-Paul Sartre, centrando suas reflexões no itinerário intelectual e de vida do filósofo. Quando me graduei em Filosofia, ao ler Beauvoir, notadamente tal obra impactou-me sobremaneira, mas por quê? A obra trata da vida em sua dureza, em sua finitude. Eu tinha um projeto de vida muito bem delineado – ser padre e professor –, mas a existência não se conforma às nossas vontades, e uma crescente (in)conformação-inquietude foi se avizinhandando e desconstruindo o projeto pessoal. E o que fazer da vida, então? A vida em sua brevidade nos exige decisões, assim, eu precisava traçar novos itinerários, pensei no mestrado em Educação. Antes de decidir realizar o processo de seleção para o mestrado na UNIRIO, fiquei pensando no sentido da vida: por que fazer um mestrado? Ao revisitar a obra de Beauvoir, intuí que a brevidade da vida comporta a eternidade, no sentido de que cada instante pode ser pleno e tocá-la; ao prospectar minha vida, reconheci-me como um cidadão, ser político, professor e inquieto. Hoje, ao olhar pelo “retrovisor”, percebo que na eleição do problema de pesquisa há uma implicação de minha trajetória pessoal e profissional, mas não só: também de meus posicionamentos políticos e do desejo por justiça social e igualdade.

Meu itinerário vivencial e acadêmico demonstra uma pessoa inquieta e desejosa de conhecimento. Percorri múltiplas áreas do saber – graduação em Filosofia, Teologia, História, Psicologia e Pedagogia, podendo parecer que sou uma pessoa sem foco, mas discordo. Acredito que meu foco é o espanto diante do humano em sua complexidade e a sua irredutibilidade a qualquer teoria e prática.

Desde criança, os livros, o ambiente escolar e o imaginário de ser pesquisador acompanharam-me. Recordo-me de sempre estar dando aula para alunos fictícios, ou não. Assim, a docência foi performando minhas escolhas, e só hesitei no projeto de vida de ser professor, devido à paixão pela ciência política. Hodiernamente, atuo como docente na educação básica (Ensino Médio regular e Ensino Médio - formação de professores) e na

educação superior (mediador pedagógico no CEDERJ/LIPEAD/UNIRIO, no curso de Pedagogia, polo Miguel Pereira) e participo da produção de material didático da Universidade Estácio de Sá para o curso de Filosofia.

Quando entrei em uma sala para lecionar Filosofia para adolescentes de 14 a 18 anos, logo percebi que a Pedagogia e a Filosofia não me prepararam para transpor o abismo entre o que se ensina e o que os alunos, de fato, querem/precisam aprender, e isto me indicava a necessidade de um aprofundamento nos estudos curriculares. Diante dessa necessidade, fui ler sobre o assunto, deparando-me com o livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva. A consequência de tal leitura foi perceber o currículo como lugar, espaço e território em disputa.

Segundo Silva (2017), o currículo escolar molda nosso currículo pessoal como um documento de identidade, e as relações de poder, saber e fazer estão latentes nas constituições de propostas curriculares. O currículo é um território em disputa, segundo Miguel Arroyo, o que desvela os atores sociais que performam ideologias no interior do currículo (ARROYO, 2013). Por fim, a leitura de Michael Apple (2008), mobilizou-me a pensar nas questões sociais e políticas no interior do currículo. Tais leituras permitiram-me ampliar as perspectivas curriculares: não antagonizar as teorias críticas com as pós-críticas, mas implicá-las, visto que somos seres que pertencemos a uma determinada classe social, no entanto, somos atravessados por identidades múltiplas – de gênero, sexualidade, étnico-raciais, culturais, etc. Afirmam Lopes e Macedo:

As teorias da resistência operam vinculadas ao compromisso da emancipação, pois defendem a necessidade de que seja exacerbada nos processos escolares a possibilidade de explicitar contradições vividas pelos sujeitos. A emancipação, nesse sentido, é um critério para se identificar a resistência e sua efetiva refutação das formas de dominação e submissão (LOPES; MACEDO, 2011, p. 166).

Os percursos da vida e da escola cruzam-se, ora em situações de opressão (escola como aparelho de reprodução da lógica capitalista), ora como lugares privilegiados de emancipação. Assim, inscrevo-me entre os que pensam a escola em sua dialética: emancipação e reprodução, não uma coisa somente. No percurso acadêmico, pude perceber que a universidade – inclusive, para minha surpresa – pode ser lugar de reprodução. A universidade não está imune aos processos de exclusão, violência simbólica e opressão. Basta pensarmos no próprio processo de constituição da pós-

graduação; no Brasil, inúmeros alunos no mestrado e doutorado adoecem fisiológica e psicologicamente. Urge humanizar até mesmo a universidade!

A pesquisa, entretanto, entrecruzou-se com o atual cenário político e educacional. Todo esse percurso formativo e pessoal chocou-se com o social: como pensar, fazer pesquisa em educação, diante de um governo que vilipendia a educação, em uma pretensa neutralidade, que visa a extirpar o que denominam por “marxismo cultural” do horizonte educacional? Como ler, ir ao campo de pesquisa, fazer entrevistas, busca de informações – em suma, fazer pesquisa em educação –, no cenário desolador de um governo federal como o de Jair Messias Bolsonaro? Em um primeiro momento, após o resultado da eleição, pensei em desistir de lutar por uma educação popular, pela escola pública de qualidade, por um currículo que toca questões prementes para a sociedade.

Porém, precisamos fazer da universidade e das pesquisas na pós-graduação um levante contra a ode de ódio, preconceito, despreparo e culto à ignorância que domina as ações do Palácio do Planalto e, subsequentemente, do MEC. Minha pesquisa insere-se na esteira das lutas pela educação pública, universal, popular, gratuita, com pautas pela diversidade e inclusão. Sem receio, subscrevo minha pesquisa no campo político educacional e faço uma pesquisa de cunho político, inclusivo e libertador, pois toda pesquisa tem lado, não há neutralidade. Circunscrevo o meu lado ao lado dos sequiosos por justiça social e educacional.

No atual governo, as políticas públicas em educação, mas não só, sofrem um processo de desmonte e retrocessos. Tal percepção aponta para a consolidação de um projeto político-ideológico de desmonte da democracia. O autoritarismo, o conservadorismo e o moralismo ganham vulto na política como expressão quase hegemônica. A história brasileira está eivada de golpes e apequenamento da cidadania: fomos colonizados por Portugal; depois, sob a égide de monarcas, construiu-se um Império, com seus privilégios, títulos de nobreza e consolidação da escravidão indígena e africana; a República nasce sem povo, sem revolta ou revolução, mas em um acordo de elites escravocratas-cafeeiras e as Forças Armadas.

O processo socioantropológico de assimilação, não sem resistências, das formas de constituição e construção da autoridade em nossa história ecoa nas analogias que o antropólogo Roberto DaMatta (1997) faz entre o desfile cívico e o carnaval. No Dia da Pátria, é a epifania da ordem, da autoridade, do Estado repressor, com seus ritos, vestes e marchas, mas algo chama a atenção: as autoridades civis e militares estão afastadas do

povo, que passivamente acompanha os desfiles. Nada mais simbólico do que o afastamento, afirma o antropólogo:

Sua organização interna cabe ao Exército, à Marinha e à Força Aérea, e como tais corporações são ordenadas segundo um eixo hierárquico, o ritual assume explicitamente tal princípio organizatório. Desse modo, há uma nítida separação entre o povo, as autoridades [...] e os militares que desfilam. Realmente, o ponto focal do desfile do Dia da Pátria é a passagem pelo local sacralizado, onde se presta *continências* às mais altas autoridades constituídas. O povo faz o papel de assistentes, e, junto com os soldados, prestigia o ato de solidariedade e de respeito às autoridades e aos símbolos nacionais [...]. A forma assumida desse gesto é uma *parada militar*, termo que, em português, vem do verbo *parar* e que tem alto conteúdo simbólico. De fato, o desfile militar (e *desfilar* é andar em fila) aponta simbolicamente para um congelamento ou uma “parada” da estrutura social, e não poderia ser de outro modo. Isso porque as corporações desfilam seguindo uma rigorosa ordem interna. [...] O desfile militar cria um sentido de unidade, sendo seu ponto crítico a dramatização da ideia de corporação nos gestos, vestes e verbalizações, que são sempre idênticos. No Dia da Pátria, assim, ficam separados autoridades e povo e, dentre as autoridades, aquelas que detêm e controlam maior ou menor parcela de poder (DAMATTA, 1997, p. 56-57).

Já no carnaval, festa popular, segundo DaMatta (1997), ao contrário do desfile militar, “o desfile das escolas de samba escapa do eixo da hierarquização cotidiana” (p. 58), embora a disputa entre em jogo.

Emblematicamente, há, por parte do atual governo brasileiro, eleito para mandato de 2018-2022, a consolidação do que poderíamos chamar de fortalecimento dos modelos políticos hegemônicos, “enamorado-se” da onda conservadora, antissemita e anti-imigração da extrema-direita, que avança em vários países. O cunho autoritário é expresso nos símbolos e discursos, consolidando-se em políticas públicas, como a das escolas cívico-militares.

No que tange à educação, a institucionalização do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, pelo Decreto 10.004 de 2019, denota uma política educacional sob a perspectiva de que a força, a autoridade, o formalismo externo e o culto às simbologias nacionalistas garantem qualidade na educação.¹ O atual governo brasileiro – que nas falas

1 “O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta é implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano. O modelo a ser implementado pelo Ministério da Educação tem o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas e se baseia no alto nível dos colégios militares do Exército, das Polícias e dos Corpos de Bombeiros Militares. Os militares atuarão no apoio à gestão escolar e à gestão educacional, enquanto professores e demais profissionais da educação continuarão responsáveis pelo trabalho didático-pedagógico. Participarão da iniciativa, militares da reserva das Forças Armadas, que serão chamados pelo Ministério da Defesa. Policiais e Bombeiros militares poderão atuar, caso seja assim definido pelos

amplamente divulgadas pelas mídias sociais e meios de comunicação demonstra apreço pela ditadura interposta à sociedade no período 1964-1985 – flerta com o conservadorismo, aliado ao modelo socioeconômico neoliberal, ao autoritarismo e ao moralismo de cunho religioso. Por consequência, há um retrocesso democrático, no sentido de que o presidente da república, chefe do poder Executivo, reiteradas vezes, assume, no discurso e nos gestos, processos ideológico-políticos que diminuem nossa democracia, como na falas sobre o AI 5.²

Para a antropóloga e historiadora Lilian Schwarcz (2019), a teatralização construída de uma sociedade cordial, não racista e democrática vela nossa história real, estabelecida na desigualdade, nos privilégios da elite, na negação às minorias, no autoritarismo do Estado, expresso não só pelas Forças Armadas, mas também pelo Executivo, Judiciário e Legislativo. Somos instados a representar uma sociedade democrática, a colocarmo-nos na defesa das bases democráticas de nossa sociedade, quando já deveríamos ter a consolidação da democracia e ser desejosos de ampliá-la. Estamos lutando pela democracia mais básica quando teríamos que estar em busca de uma verdadeira democracia participativa, ampla e multifacetada. De certa forma, demos alguns passos atrás na história democrática.

[...] como é possível representar o país a partir da ideia de uma suposta coesão, partilhada por todos os cidadãos, quando ainda somos campeões no quesito desigualdade social, racial e de gênero, o que é comprovado por pesquisas que mostram a existência de práticas de discriminação contra mulheres, indígenas, negros e negras, bem como contra pessoas LGBTQ: Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e *Queers*? Também vale a pena indagar por que, vira e mexe, sobretudo nos momentos de crise política, caímos no sonho da “concordia” do regime militar, como se esse período tivesse sido encantado e carregasse consigo a solução mágica para nossos problemas mais estruturais.

governos estaduais e do Distrito Federal” (MEC, 2019. <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa>. Acessado em outubro de 2019).

² O Poder Executivo – Presidente Jair Messias Bolsonaro e/ou seus Ministros de Estado – censura, apequena, ridiculariza e persegue as agências governamentais e os servidores públicos. Basta elencar algumas ações: sistemática perseguição às universidades brasileiras (contingenciamento/cortes de recursos, discursos/ações de fomento a instituições particulares de Ensino Superior); desmonte da FUNAI, ICMBio e órgãos de fiscalização e controle do meio ambiente); criminalização dos movimentos sociais (UNE – União Nacional dos Estudantes); acusação irresponsável de ONGs de atear fogo na floresta Amazônica; censura na FUNARTE; censura às propagandas das agências públicas de cunho LGBTQI+ e antirracista; incentivo à exploração ilegal (madeiras e mineração em áreas de proteção florestal); discurso que semeia o ódio, preconceito, misoginia contra grupos minoritários; discurso na ONU que mente sobre os esforços do Governo na preservação da floresta amazônica; reiterados discursos/práticas contra as reservas e demarcação de terras dos povos indígenas; os atropelos na diplomacia; patrocínio explícito da própria família, os “Bolsonaros” (indicação do filho, sem carreira alguma na diplomacia, para a Embaixada dos EUA); cooptação dos órgãos de fiscalização (COAF, PF, Ministério Público) para impedir investigações da própria família; envolvimento, como nunca antes visto, dos filhos do presidente nas questões públicas do Estado brasileiro. Em suma, o governo de Bolsonaro é uma ameaça à democracia, aos grupos socialmente minoritários e, por fim, ao Estado de direito. Denunciar as violações da democracia no Brasil é um compromisso de todo cidadão.

[...]. Diante desses grandes poderes personalizados e localizados, acabamos por criar práticas patrimonialistas, que implicam o uso do Estado para a resolução de questões privadas. Por outro lado, se durante os últimos trinta anos forjamos instituições mais consolidadas, ainda hoje elas dão sinais de fraqueza quando balançam em função dos contextos políticos (SCHWARCZ, 2019, p. 23-24).

Nosso projeto de República flerta não com a cidadania e o Estado de direito, mas com uma política de privilégios que produziu o cenário atual: um Congresso, Judiciário e Executivo que possuem enormes privilégios socioeconômicos e simbólicos, que se aproximam dos das Cortes absolutistas, conforme Schwarcz (2019). Basta pensarmos, por exemplo, nos seus salários e auxílios (moradia, educação, atendimento médico-dentário, dentre outros), em uma notória contradição com o princípio de isonomia e equidade, que são arcabouços das democracias. Diante do cenário sociopolítico, a educação constantemente sofre ataques de quem deveria zelar por ela, ou seja, por parte do atual governo. Assim, estudantes, intelectuais, docentes e sociedade precisam organizar-se para construir resistências, em uma clara opção por uma educação democrática.

A educação é um ato político, assevera Paulo Freire: “o professor trabalha a favor de alguma coisa e contra alguma coisa. Por causa disso, terá outra grande pergunta a fazer: ‘Como conciliar minha prática de ensino com minha posição política?’” (FREIRE, 2011, p. 82-84). De fato, professores estão a serviço de projetos políticos, e resta ponderar a qual projeto a nossa prática se filia, a quem ela inclui e a quem exclui. Não há ação desvinculada de ideologia e posição política. O currículo escolar, os professores, os livros didáticos – em suma, a escola –, promovem um projeto político-social. Parafraseando Paulo Freire, não há uma pedagogia apolítica.

1.2.2. Ciclos, currículo e democracia: por que pesquisar tal temática?

O modo como a escola se organiza desvela uma concepção de educação, bem como uma concepção socioantropológica, filosófica e pedagógica, que a subjaz de maneira velada ou explícita. A LDB 9394/96, no artigo 23, diz que a educação básica pode organizar-se de formas variadas, a saber:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por

forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2017).

Por conseguinte, o sistema educacional, em suas redes de ensino, tem a liberdade legal de estabelecer diferentes formas de organização, tendo como critério fundamental o interesse na aprendizagem, conforme a LDB. O critério de escolha organizacional deve levar em conta a seguinte questão: qual o melhor modo de organizar a rede para facilitar o processo de aprendizagem? Em geral, as unidades escolares organizam-se de forma seriada, mas há implicações em tal política pública educacional, como: fragmentação dos conteúdos, primazia do livro didático como organizador dos conteúdos nas respectivas séries, as diferenças não cabem, foco no conteúdo, avaliação em perspectiva de reprovação, dependências/reprovações em massa, fracasso docente/discente e evasão escolar. A seriação, portanto, pode provocar exclusão e fracasso escolar, sem contar os gastos públicos com as reprovações.

A organização escolar em ciclos como forma de concepção educacional propicia a descentralização dos conteúdos e (re)coloca na pessoa – em sua potencialidade de aprender – a centralidade do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, pois tem seu aporte teórico nas teorias de Piaget, Wallon e Vygotsky, segundo Fetzner (2009). Conforme os teóricos, de maneira geral, a formação humana é um processo contínuo que se estabelece no desenvolvimento humano integral, ou seja, nas dimensões cognitiva, afetiva e motora. De acordo com Fetzner (2009), teríamos três ciclos: o ciclo da infância (6-8 anos), o da pré-adolescência (9-11 anos) e, por fim, o da adolescência (12-14 anos). Nos ciclos, tem-se uma proposta inovadora, que respeita as peculiaridades do desenvolvimento humano, sem o qual a educação perde seu sentido último, o de práticas de ensino que possibilitam aprendizagens.

1.3. Problema de pesquisa: o “caminho” como questão

Em *Assim falou Zaratustra*, o filósofo Friedrich Nietzsche (2011) anuncia que os caminhos são multifacetados e que um bom percurso se faz caminhando. A pesquisa é um percurso em que o pesquisador, ainda que tenha instrumentos e técnicas, além de rotas traçadas, é constantemente surpreendido pelas vicissitudes típicas de todo processo humano. Outro dado que podemos apreender da assertiva do filósofo alemão refere-se ao caminho: “onde está o vosso?”. O ato de pesquisar desvela o “caminho” do pesquisador.

Mesmo diante de uma mesma realidade, diferentes pesquisadores terão percepções diversas, pois diversos são os caminhos.

À luz do que até aqui foi exposto e, principalmente, da pergunta de Nietzsche (2008) – “onde está o vosso [caminho]?” –, uma questão coloca-se: qual o meu caminho de pesquisa? O que me moveu a caminhar? Quais problemas atravessam os itinerários da pesquisa? Com o intuito de responder, prossigo no percurso narrativo.

1.3.1. A democratização do conhecimento na escola em ciclos: qual o problema?

A educação na América Latina foi impactada pelo processo histórico de consolidação do colonialismo, aspecto ressaltado no pensamento filosófico de autores latino-americanos, com destaque para Enrique Dussel (1995, 2012) e Walter Mignolo (2005, 2007), que questionam a historiografia latino-americana tradicional, que inventa uma história e oculta a face colonizadora nas Américas, presente no Renascimento dos séculos XV-XVI. O processo colonizador atravessará nossa história, instituições, pensamentos, concepções epistêmicas, gnosiológicas e, por conseguinte, pedagógicas. Teríamos, pois, uma educação pautada nas perspectivas de colonização e subalternização de saberes e conhecimentos outros.

Diante do cenário histórico e social no qual estamos inseridos, segundo Dolores Juliano (1993), a interculturalidade surge das contribuições da antropologia, que parte do diálogo entre as culturas diversas, contribuindo para a superação da visão do exótico – que impede as interações – ao propor o diálogo entre culturas. No que tange à educação, não existe separação em relação aos processos culturais, já que, conforme Candau (2019), há uma relação intrínseca entre culturas e educação. “Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturalizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade” (p. 13). Para Fetzner (2018),

Do ponto de vista escolar, a interculturalidade contribuiria com a visibilidade das subjetividades, acompanhada da necessidade de restabelecimento dos atores sociais na escola, ou seja, não apenas como meio de melhorar os processos de ensino/aprendizagem (com a valorização da diversidade cultural), mas também como empoderamento dos sujeitos em suas subjetividades e com a criação de oportunidades baseadas no sucesso escolar. A interculturalidade, nessa abordagem, seria instrumento para o trabalho com as identidades minoritárias, no sentido de seu empoderamento, do reconhecimento de suas subjetividades, e, ao mesmo tempo, uma percepção da identidade nacional enriquecida pela diversidade (p. 514-515).

As práticas pedagógicas resultantes da colonialidade demarcam hierarquizações do conhecimento, negando os saberes advindos da cultura popular; os estudantes passam a aprender, na escola, um conhecimento hegemônico, eurocentrado, notadamente masculino, pouco afeito às diversidades e de cunho metafísico. O que decorre? Um movimento de subalternização dos saberes e conhecimentos dos povos indígenas e africanos, que formam a base cultural de nossos povos latino-americanos, ou seja, há uma negação de nossas raízes sócio-históricas no processo de consolidação e domínio da tradição do colonizador europeu.

A proposta de organização escolar em ciclos, na visão de Mainardes (2009), tem aspectos psicológicos, sociológicos, antropológicos e filosóficos como fundamentos. Percebo que, do ponto de vista de minha formação filosófica, poderia contribuir com o entendimento da organização escolar em ciclos no que se refere aos seus fundamentos filosóficos. De acordo com Mainardes (2006), os aspectos filosóficos da organização escolar em ciclos são abordados por Azevedo (1997), Charlot (2004), Fischer (2004), Marques (1999) e Zaidan (1999). Quando se fala em democracia, o que se entende? Uma democracia liberal e afeita ao mercado neoliberal, uma democracia³ como espaço de participação cidadã, ou ainda, uma democracia formalista⁴? A resposta indica que a segunda perspectiva – a participação cidadã – abarcaria as percepções dos autores acima citados, no entanto, inegavelmente, a democracia liberal ganha vultos hegemônicos nas democracias modernas.

A Secretaria Municipal de Educação de Miguel Pereira⁵ (SME-MP) estabelece que as unidades escolares municipais organizem os primeiros anos do Ensino

³ No século XXI, a democracia liberal está em contestação, o que a fragiliza e a coloca sob riscos sérios diante de projetos autoritários de cunho populista (MOUNK, 2019). Será que a democracia representativa não se torna insuficiente diante das demandas populares que reivindicam direitos básicos, ainda negados? Como a democracia representativa pode ser repensada? A Escola de Frankfurt legou inúmeros contributos críticos, notadamente nas relações entre técnica e ciência, entre cultura e capitalismo, sob o influxo das críticas marxistas e da psicanálise freudiana. Também no campo da democracia, existem contribuições, como o conceito de democracia deliberativa, presente no pensamento filosófico de Jürgen Habermas.

⁴ Por democracia formalista, entendo a configuração política na qual os aspectos formais da democracia estão presentes, tais como, consulta por meio do voto para os cargos do executivo e legislativo, instituições funcionando, judiciário em normalidade, etc., mas que, por sua natureza, desenvolve um déficit democrático real. O formalismo democrático pode esconder a manipulação e o domínio da própria democracia por parte de grupos econômicos e da elite, que pauta, por exemplo, os meios de comunicação. O formalismo apequena a própria democracia como governo popular.

⁵ O município de Miguel Pereira localiza-se no interior do estado do Rio de Janeiro. Segundo dados do IBGE, tem as seguintes características sociodemográficas e econômicas: área da unidade territorial de 287,933 km²; população de 25.538 pessoas; PIB per capita de R\$ 26.288,23; IDH de 0,745; bioma da Mata Atlântica. Sobre os dados educacionais, o IBGE informa: a escolarização da população de 6 a 14 anos é de 98,6%; há 23 escolas de Ensino Fundamental e oito escolas de Ensino Médio; o IDEB da rede pública é 6,6, ficando em 2018 como melhor índice do IDEB do estado do Rio de Janeiro. Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/miguel-pereira/panorama>

Fundamental em ciclo, o conhecido Ciclo de Alfabetização, seguido do 4º e 5º anos. Portanto, somente se organiza em ciclos uma parte do Ensino Fundamental, sem continuidade nas demais etapas de escolarização. Será que a política pública educacional estabelecida pela SME-MP considera a organização escolar em ciclos como um processo que envolve uma reformulação didática, curricular e filosófica, sob a perspectiva de democratização do conhecimento escolar? A pesquisa torna-se necessária, uma vez que poderá auxiliar a entender como a SME-MP articula o Ciclo de Alfabetização e as práticas didático-curriculares.

A democracia está na base da organização em ciclos, pois se vincula, necessariamente, à defesa de uma escola cidadã no que concerne às três dimensões (FETZNER 2009) seguintes: a democratização enquanto acesso (AZEVEDO, 2000, 2007; PARO, 2001; GHANEM, 2004); a gestão democrática (AZEVEDO, 2000, 2007; PARO, 2001; GHANEM, 2004); e a democratização do conhecimento (AZEVEDO, 2000, 2007; GANDIN, 2008), de modo específico, o conhecimento produzido pelas classes populares. Portanto, uma pesquisa que especificamente aprofunde a democratização do conhecimento como base filosófico-política contribuirá para o campo.

A pesquisa intenta compreender os processos de democratização epistemológica na organização escolar em ciclos, tendo-se circunscrito à SME-Miguel Pereira. As práticas curriculares estão embasadas em pressupostos epistemológicos, ou seja, em uma concepção de conhecimento que sustenta ações pedagógicas das/dos professoras(res). No que se refere à escola organizada em ciclos, por suas especificidades didáticas, curriculares, avaliativas e epistemológicas, as questões interculturais devem ser consideradas; afinal, quando ensinamos, devemos pensar: por que ensinar isso, e não aquilo? Quando ensino tal conteúdo, ele está a serviço de quais projetos sócio-históricos, hegemônicos ou contra-hegemônicos? A multiplicidade de conhecimentos e culturas está presente nas práticas curriculares? O currículo escolar é intercultural e privilegia o diálogo com a comunidade escolar? Será que o currículo se estrutura de forma a agregar a cultura popular? As escolas organizadas em ciclos levam em conta o conhecimento popular? Os planejamentos das/dos docentes levam em conta o conhecimento prévio dos/das estudantes? Há espaços para práticas didáticas interculturais⁶ nos currículos

⁶ Por interculturalidade, entendo o que Fetzner (2018) afirma: “é possível identificar o potencial político do conceito, do ponto de vista da busca por justiça, reconhecimento do outro e afirmação de seu direito ao empoderamento. Todavia, esta justiça, reconhecimento e empoderamento não se dão por meio da negação de outras culturas, mas pela superação da ideia de existência de uma cultura superior. Para isso, acentua-se a necessidade de pôr em diálogo diferentes culturas” (p. 516).

implementados no Ciclo de Alfabetização? Até que ponto os currículos perpetuam as estruturas de colonização? Estas questões são orientadoras do caminho a seguir.

Considero que há uma possibilidade promissora de investigação acadêmica, especificamente na questão democrática, pensada por meio do conhecimento escolar e sua democratização. São muitas as questões que se colocam diante de nós, questões que tocam os cotidianos escolares e que demandam um olhar especializado, de modo que pesquisá-las é imperativo. O problema que esta pesquisa pretende abordar foca a necessidade de compreensão de processos que envolvam a democratização da escola, assegurando possibilidades e práticas da educação popular por meio de propostas curriculares que se comprometam com a leitura crítica do mundo, considerando especificamente a questão da democratização do conhecimento e a participação das diferentes referências culturais e históricas na organização das propostas escolares. Tendo em conta que a organização em ciclos propõe algumas práticas (organizativas das turmas e curriculares, didáticas, avaliativas) diferentes daquelas da escola organizada em séries, este será o contexto eleito para a pesquisa. Esta democratização será analisada, por meio dos conceitos de educação popular e interculturalidade, apresentando-se um estudo de documentos curriculares do município e de planejamentos e registros de trabalhos realizados em uma escola da região.

1.3.2. Objetivos

Diante do problema da pesquisa, alguns objetivos colocam-se:

A pesquisa objetiva compreender os fundamentos filosóficos da organização escolar em ciclos e, de maneira circunscrita à SME-Miguel Pereira, analisar, na forma como as pessoas ouvidas definem seus trabalhos com os ciclos, como se daria a democratização do conhecimento.

Objetivos

- identificar os fundamentos filosóficos da organização escolar em ciclos, a fim de compreender a democratização do conhecimento em diferentes teóricos da educação;
- identificar as propostas curriculares vinculadas à democratização do conhecimento e possíveis implicações em escolas organizadas em ciclos;
- analisar as compreensões das pessoas que trabalham com os ciclos a respeito das potencialidades e dificuldades do trabalho nesta forma de organização escolar.

No próximo capítulo, trato dos aspectos fundamentais da pesquisa, como os pressupostos epistemológicos e metodológicos que a compõem, o acesso aos dados e a ulterior análise dos resultados.

2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

No presente capítulo, discuto os pressupostos teóricos e metodológicos que servem de arcabouço para a pesquisa. Apresento os pressupostos inerentes à pesquisa, a

saber, o que se entende como conhecimento no campo das Ciências Sociais e os limites impostos às pesquisas sociais, as quais realizam uma reconstrução da realidade, uma vez que a realidade em si mesma é inacessível, pois não podemos acessá-la sem mediações. Faço, então, uma reconstrução por meio de aportes teóricos e metodológicos, o que me permite recompor, histórica e socialmente, a realidade sob certa perspectiva (MINAYO, 1994). A análise, como interpretação possível da realidade reconstruída, é viável, neste caso particular, pela hermenêutica dialética. Cabe ponderar que a análise e as conclusões da pesquisa serão parciais e limitadas, porque fruto da interpretação condicionada pelo aporte teórico e pelo viés eminentemente qualitativo da pesquisa, ainda que se utilizem dados quantitativos.

Por fim, também será desconstruída uma das noções que fundamentam esta pesquisa: o conhecimento não é universal e precisa ser situado histórica e socialmente. O conhecimento tem uma ancoragem histórico-cultural que não pode ser reduzida nas discussões das teorias curriculares. Conforme preconizado pelos teóricos da teoria curricular, a neutralidade epistemológica permite uma concepção, presente em algumas propostas curriculares, de que o conhecimento ali ensinado, por ser neutro, é universal, a-histórico. Em suma, pressupor conhecimento e currículo neutros traz consequências epistemológicas, interculturais e pedagógicas hegemônicas e homogeneizantes (monoculturais) (CANDAU, 2014).

2.1. Questões epistemológicas e metodológicas

Este subitem apresenta a opção metodológica da pesquisa, orientada por uma concepção qualitativa, com revisão bibliográfica, análise de documentos e conversas com gestores e docentes. Para Minayo (1994), a pesquisa compreende certas fases, a saber: inicialmente, a fase exploratória – momento de interrogação acerca do objeto, pressupostos, teorias, metodologias e questões operacionais, sendo, propriamente, a construção do projeto de pesquisa; a segunda fase refere-se ao trabalho de campo, “que consiste no recorte empírico da construção teórica [...] etapa que combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, institucional, etc.” (p. 26), em um momento exploratório de confirmação ou refutação das hipóteses, caracterizando uma fase relacional e empírica; por fim, a terceira fase é a etapa de tratamento do material recolhido no campo.

Em uma pesquisa, delinear os pressupostos que guiam teoricamente o pesquisador torna-se indispensável. Portanto, faz-se necessário ponderar como concebo a produção do conhecimento, bem como a tríade: currículo, ciclos e democracia.

Posso iniciar com uma questão: por que utilizar determinadas técnicas e métodos em uma pesquisa? A resposta, resumidamente, seria: a realidade social não pode ser apreendida de imediato, por conseguinte, somente de forma mediada conseguimos acessá-la. O sociólogo Florestan Fernandes (2008), em um texto denominado “A reconstrução social da realidade nas ciências sociais”, pondera que a tarefa do pesquisador/cientista é uma mediação entre a realidade e aquilo do qual se pode interpretar; ênfase a mediação: mediar, não a apreensão imediata. O autor afirma:

É sabido que o cientista não lida diretamente com os fatos ou fenômenos que observa e pretende explicar, mas com instâncias empíricas, que reproduzem tais fatos ou fenômenos. A realidade não é susceptível de apreensão imediata, e sua reprodução, para fins da investigação científica, exige o concurso de atividades intelectuais deveras complexas. Essas atividades são, naturalmente, reguladas por normas de trabalho fornecidas pela própria ciência. Quando bem desenvolvidas com propriedade, elas conduzem a um conhecimento objetivo da realidade no qual esta é reproduzida, segundo graus de aproximação empírica que variam com a natureza e os propósitos das investigações, nos seus aspectos essenciais. Isso significa que a descrição e a explicação científicas da realidade repousam, fundamentalmente, em curtas operações elementares, através das quais as instâncias empíricas, que reproduzem os aspectos essenciais dos fatos ou fenômenos investigados, são obtidas, selecionadas e coligidas em totalidades coerentes. Segundo o consenso dos especialistas em lógica ou na filosofia do conhecimento científico, esse seria o domínio da técnica de investigação científica. As mesmas regras fundamentais orientam o ajustamento dos investigadores a diferentes situações de pesquisa [...] (FERNANDES, 2008, p. 77).

Florestan Fernandes concebe a pesquisa científica como uma tentativa de reconstruir a realidade, uma vez que não seria possível produzi-la, o que exigiria uma apreensão imediata do real; porém, ao utilizarmos técnicas e métodos científicos, é possível reproduzi-la como fenômeno. A perspectiva de Fernandes (2008) está afeita ao que pensa o filósofo Immanuel Kant, que, em sua crítica, tanto ao racionalismo quanto ao empirismo, rechaça como impossível conhecer a coisa em si, já que a realidade não pode ser apreendida nem pelo intelecto, nem pela empiria.

Então, como fazer pesquisa se não apreendemos a realidade em si? O próprio sociólogo responde à questão ao afirmar que a realidade deve ser reconstruída. Tal processo implica a adoção de combinação da empiria e do intelecto como elementos de acesso à realidade, de forma mediada. A reconstrução e a explanação da realidade partem da análise, pois “[...] só podemos conhecer a realidade social pela análise. Por meio dela,

são agrupadas as instâncias empíricas coligadas e, desse modo, reconstruídos os fenômenos sociais observados [...]” (p. 95); isso porque, se pudéssemos, de algum modo, acessar a realidade imediatamente, sem mediações, “[...] os procedimentos analíticos seriam dispensáveis” (p. 95).

Também para Minayo (1994), a realidade social, por sua característica inacessível em si mesma, demanda, por parte das Ciências Sociais, em sua tarefa de “produzir” a realidade, o uso de recursos, como as teorias e os instrumentos. Contudo, a realidade social transborda qualquer parâmetro e paradigma, o que decorre por parte das Ciências Sociais, apenas uma aproximação – até diria que às apalpadelas –, pois sempre estará aquém da “suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedade” (p. 15). Assim, a tarefa de todo cientista social será uma aproximação da realidade, não sua completa, perfeita e satisfatória análise. Tal consciência permite ao pesquisador empreender uma análise qualitativa da realidade social, haja vista que “[...] o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo” (IDEM, p. 16). A opção nesta pesquisa é pela análise qualitativa da realidade social, sem se opor às análises quantitativas. A análise qualitativa⁷ da realidade social pode, em um primeiro momento, dicotomizar as pesquisas qualitativas das quantitativas, desvelando uma opção teórica positivista, o que Minayo (1994) rechaça:

Não existe um "continuum" entre "qualitativo-quantitativo", em que o primeiro termo seria o lugar da "intuição", da "exploração" e do "subjetivismo"; e o segundo representaria o espaço do científico, porque traduzido "objetivamente" e em "dados matemáticos". A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (p. 22).

Após ponderar que a realidade não pode ser apreendida em si mesma (daí a necessidade das mediações para reconstruí-la com fins de análise) e que a realidade social exige, por sua essência, uma análise qualitativa, pode-se tratar de outros aspectos metodológicos e teóricos, como a questão do campo de pesquisa.

⁷ Bogdan e Biklen comentam que: “[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa” (1994, p. 11).

O segundo aspecto teórico-metodológico refere-se ao campo a ser pesquisado: como obter informações do campo? O que é uma pesquisa de campo? Como realizar uma pesquisa de campo?

A realidade social é um fenômeno, não da natureza, mas social e histórico⁸. O processo de desnaturalização daquilo que comumente se percebe ou se intui como natural é premente para as ciências, porque a realidade é uma construção sócio-histórica. O que se estabelece na pesquisa são relações sociais, dialógicas e dialéticas, que buscam “[...] explicar os meandros das relações sociais consideradas essência e resultado da atividade humana criadora, afetiva e racional, que pode ser apreendida através do cotidiano, da vivência e da explicação do senso comum” (MINAYO, 1993, p. 11).

A perspectiva histórico-dialética permite-me compreender a história e a realidade e sobre elas agir, de modo a não dicotomizar as causas e os efeitos da história. Assim, nas análises, levo em conta que não é possível universalizar os resultados, uma vez que não se apreende o real/a verdade e que, dialeticamente, as falas, as conversas, os textos oficiais, expressam uma determinada interpretação da realidade. Daí que o particular de minha análise – com as vicissitudes pessoais, históricas, sociais, intelectuais, econômicas e ideológicas – atravessa meu “olhar” sobre a realidade.

À luz de tais perspectivas, a metodologia foi definida tendo a realidade social e histórica como processo que envolve as investigações em pesquisa social, ou seja, o ser humano em suas produções e relações (MINAYO, 2014). A pesquisa inscreve-se no processo histórico humano como um estudo de fenômenos igualmente humanos, a saber, os processos educacionais. Nesse sentido, a metodologia qualitativa justifica-se porque são considerados o contexto histórico-social-cultural e as implicações entre sujeitos e objeto em suas dimensões qualitativas.

A perspectiva dialética e crítica permite a análise do objeto em sua historicidade, na articulação teoria-prática (sem dicotomias), todo e partes, a própria linguagem e as práticas sociais (MINAYO, 2014). Por entender que a perspectiva dialética favorece a análise da realidade social, opto por ela.

Para delimitação metodológica, os instrumentos de pesquisa serão: a pesquisa bibliográfica, diante do objeto pesquisado, para a reconstrução teórica; entrevistas como meio para obtenção de dados sobre os sujeitos e suas subjetividades, assim, teoria e

⁸ "É necessário que o cientista e sua ciência sejam, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir" (BRANDÃO, 1984, p. 12).

prática estariam articuladas, de acordo com Minayo (2014); por fim, os estudos qualitativos sob a perspectiva sócio-histórica, justificados pela possibilidade de, a partir da descrição e das percepções pessoais, focalizar o particular como instância que recupera o todo social, ou seja, por meio dos sujeitos históricos, pode-se compreender o contexto.

Um dos desafios postos à pesquisa diz respeito ao modo como arquivamos os passos da pesquisa, os dados coletados, as impressões, as dificuldades, os agendamentos, as ideias e outros tantos elementos. Utilizei, então, um diário de campo, onde, de acordo com Minayo (2014), “[...] devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, dentre outros aspectos” (p. 295).

A metodologia da pesquisa envolveu três etapas, quais sejam: revisão bibliográfica, coleta dos dados e análise/resultados. Na primeira etapa, foi feita revisão bibliográfica dos marcadores “Ciclo de Alfabetização” e “Educação Popular” na plataforma SciELO; na segunda etapa, procedeu-se à coleta dos dados da pesquisa de dois modos: nos documentos oficiais do município de Miguel Pereira e nas entrevistas/conversas⁹. Realizei conversas com¹⁰: a) a secretária de educação do município; b) a coordenação pedagógica da alfabetização municipal; e c) professoras(res) que atuam no Ciclo de Alfabetização.

Assumo como referencial teórico o que Valdete Boni e Sílvia Jurema Quaresma (2005) delineiam como sendo a tarefa de entrevistas nas Ciências Sociais: “[...] a importância da entrevista como uma técnica de coleta de dados que é utilizada em Sociologia para a captação de dados subjetivos. São diversos os tipos de entrevistas, diante disso, explicitamos os mais utilizados que são: a entrevista projetiva, entrevistas com grupos focais, história de vida, entrevista estruturada, aberta e semiestruturada” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 68). Segundo as autoras, Bourdieu (1999) aconselha ao pesquisador: relacionar-se com o entrevistado para atenuar o distanciamento e propiciar um ambiente favorável à entrevista, superando o distanciamento do capital cultural do pesquisador em relação aos entrevistados. Assim afirmam Boni e Quaresma (2005):

⁹ Conforme Minayo (2014), “[...] requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos” (p. 195).

¹⁰ A conversa, segundo Ribeiro, Souza e Sampaio (2018), pode ser um importante instrumento de coleta de dados ou até mesmo uma metodologia de pesquisa.

O autor [Pierre Bourdieu] aconselha, na medida do possível, falar a mesma língua do pesquisado, ou seja, o pesquisador deve descer do pedestal cultural e deixar de lado momentaneamente seu capital cultural para que ambos, pesquisador e pesquisado possam se entender. Se isso não acontecer provavelmente o pesquisado se sentirá constrangido e a relação entre ambos se tornará difícil. O pesquisador deve fazer tudo para diminuir a violência simbólica que é exercida através dele mesmo (IDEM, p. 76).

Para Bourdieu, existem outras sugestões para uma boa entrevista com fins de coleta de dados para pesquisa, tais como: manejo com a entrevista, domínio por parte do pesquisador em relação ao assunto (demonstrado através das perguntas) e fidedignidade na transcrição da entrevista. Boni e Quaresma, afirmam:

Durante todo o processo da pesquisa o pesquisador terá que ler nas entrelinhas, ou seja, ele tem que ser capaz de reconhecer as estruturas invisíveis que organizam o discurso do entrevistado. Dessa forma, durante a entrevista o pesquisador precisa estar alerta pois, o pesquisado pode tentar impor sua definição de situação de forma consciente ou inconsciente. Ele também poderá tentar passar uma imagem diferente dele mesmo. [...]. Uma entrevista bem-sucedida depende muito do domínio do entrevistador sobre as questões previstas no roteiro. O conhecimento ou familiaridade com o tema evitará confusões e atrapalhos por parte do entrevistador, além disso, perguntas claras favorecem respostas também claras e que respondem aos objetivos da investigação. Bourdieu (1999) também aponta algumas sugestões para com a transcrição da entrevista que é parte integrante da metodologia do trabalho de pesquisa. Uma transcrição de entrevista não é só aquele ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante pois, de alguma forma o pesquisador tem que apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do informante durante a entrevista. Esses “sentimentos” que não passam pela fita do gravador são muito importantes na hora da análise, eles mostram muita coisa do informante. O pesquisador tem o dever de ser fiel, ter fidelidade quando transcrever tudo o que o pesquisado falou e sentiu durante a entrevista (IDEM, p. 77-78).

Em relação à coleta dos dados, outro passo importante na pesquisa será uma conversa com docentes que atuam no Ciclo de Alfabetização na rede pública de ensino de Miguel Pereira. De acordo com Ribeiro, Souza e Sampaio (2018), a conversa é parte do convívio diário do ser humano e pode ser estabelecida de formas diversas: “conversas fiadas, afiadas, interessantes, desinteressantes; interessadas, desinteressadas; complicadas; provocativas, emotivas, alegres, tristes. [...]. Conversamos enquanto estudamos, enquanto aprendemos ensinamos. Por que não enquanto pesquisamos?” (p. 25). Para Skliar (2018), na conversa como meio de pesquisa, valoriza-se a produção dos sentidos atribuídos pelos participantes: “conversa-se não tanto um saber, mas sobre suas ressonâncias em nós, conversa-se não para saber, mas para manter tensas as dúvidas essenciais” (p. 12). Para a realização da conversa, fui o mediador e convidei cinco

docentes, uma ex-coordenadora pedagógica do ciclo de alfabetização e com o ex-secretário de educação do município para participarem.

Por fim, após análise/confrontação de documentos, conversas e aporte teórico revisado, tem-se a escrita do relatório de pesquisa. A escrita exige “apreender empaticamente o sentido dos eventos e dos gestos específicos [...] dar um passo atrás para situar esses significados nos contextos mais amplos” (CLIFFORD, 1995, p. 53).

2.2. Teorias do currículo: repensar a neutralidade epistemológica

As lutas relacionadas com a educação [...] e as interações dialéticas entre ações hegemônicas e contra-hegemônicas que envolvem fazer sua voz ser ouvida são constantes. As lutas educacionais estão intimamente vinculadas aos conflitos em áreas econômicas, políticas e culturais mais amplas. Assim, a influência crescente de posições direitistas em cada uma dessas áreas é acentuada e tem tido grandes efeitos na distribuição e nas políticas da identidade e da cultura, nas disputas sobre produção, distribuição e recepção do currículo [...] (APPLE e BURAS, 2008, p. 19).

O currículo é um campo de pesquisa que, pelas características próprias da realidade educacional, constantemente exige ser (re)visitado e (re)pensado sob novos ângulos. Não há neutralidade, qualquer ação é ideológica; portanto, o currículo também participa da construção identitária e ideológica das pessoas. Na perspectiva da teoria do currículo, as políticas e as propostas curriculares estão repletas das relações e conexões entre saber, identidade e poder.

Nas teorias críticas do currículo, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2017), a escola, além de lugar de aprendizagem, abriga sentidos e dissensos sociais ancorados em lutas de classes e envolve relações de poder – mas não só. Nas teorias pós-críticas, há correlações entre poder e saber, notadamente um biopoder (Foucault) que forja as disposições adquiridas (*habitus*, de Bourdieu) que, colocadas como normas sociais, violentam corpos e ideias, classificando-os em normais ou subversivos. Não se pode esperar do currículo neutralidade, pois ele é estabelecido como construção sócio-histórica, portanto, eivado dos *habitus* que se normatizaram e ganharam *status* de “verdade”. Portanto, a verdade, na nova epistemologia, afeita aos afetos e inclusiva, passa a ser relativizada em sua constituição como fruto de uma construção discursiva, histórico-social, que serve a determinados interesses, nem sempre puramente científicos, que promovem/reforçam estigmas e exclusões.

Contudo, qual epistemologia? Defendo uma epistemologia que constantemente seja (re)visitada, desvelada, negada e (re)construída a partir de implicações ético-sociais e comprometida com a vida, uma epistemologia vinculada à posição política¹¹. A ressignificação epistemológica parte de um ato histórico-político. Negar o lugar político do currículo aponta ingenuidade – algo difícil de estabelecer – ou, o que considero mais adequado, é também uma posição política. Afirma Roberto Sidnei Macedo:

[...] os atos de currículo – de forma ideológica e, neste sentido, veicula “uma” formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita (âmbito do currículo oculto) [...]. É aqui que o currículo se configura como produto das relações [...] vivendo e instituindo poderes. Neste movimento, cultiva “uma” ética e “uma” política, ao fazer e realizar opções epistemológicas, pedagógicas, ao orientar-se por determinados valores (MACEDO, 2017, p. 25).

Repensar o currículo em sua pretensa neutralidade provoca uma mudança epistemológica, no sentido de que o real, ao ser concebido pela ótica das implicadas relações de saber/poder, forja possibilidades de resistências, inconformidades e insurreição. Ao assumirmos o currículo como lugar político de contestações, haverá a necessidade de constantemente (re)visitá-lo e de contestá-lo por não ser representativo de sujeitos determinados.

Qualquer opção curricular é uma tomada de posição político-ideológica, mas a questão de fundo sempre será: inclui ou exclui? Para responder essa questão, faz-se necessário ponderar: o currículo está impregnado de cultura popular, produções estéticas plurais, conhecimentos que questionam o *status quo*? Há presença de autores, escritores e pensadores representativos dos múltiplos sujeitos e subjetividades? Em suma, é intercultural? Caso a constatação seja positiva, tal currículo está impregnado da vida, dos sujeitos, das resistências e dos inconformismos, portanto, inclui os mesmos sujeitos que, reconhecendo suas identidades e marcadores sociais, exigirão cada vez mais uma escola plural que os represente.

Para Jurjo Torres Santomé:

Perante o dilema de colocar o conhecimento a serviço dos mais favorecidos ou grupos mais poderosos, não é difícil averiguar que serão estes que farão com que a balança se incline para seu lado [...]. O conhecimento foi construído e divulgado de maneira tendenciosa e utilizado para beneficiar os países e grupos sociais mais poderosos (SANTOMÉ, 2013, p. 27).

¹¹ Política, em seu sentido mais amplo, enquanto (co)responsabilidade pelos outros na construção de relações dialéticas, dialógicas e humanas (afetivas e efetivas).

As questões gnosiológicas e suas implicações curriculares tocam diretamente o lugar do currículo, que não apenas é oculto, excludente, mas também traça um conhecimento, o que recoloca o campo do currículo em evidência. Não basta alterar o currículo, visto que, qualquer que seja, estará produzindo um determinado conhecimento, em detrimento de outros. Para o autor, a democratização, tão cara às demandas educacionais e sociais, torna-se simplesmente um *slogan*, sem efetiva realização. Isso ocorre devido à sociedade cooptar o conhecimento como mercadoria, em meio a lucrativos negócios.

O currículo forja uma epistemologia, no sentido de que corrobora ou nega determinado conhecimento, formula teorias, delinea experiências (práticas) e oculta determinados conhecimentos, o que evidencia um enorme poder político e ideológico. Assim, (re)colocar o currículo como *episteme* – impregnado dos conceitos de classes e mesmo de gênero, sexualidade e étnico-raciais – é uma revolução no campo. Como visto, os lugares tradicionais de produção do conhecimento/verdade/valores, de forma geral, foram relativizados, negados ou subalternizados. Urge resistir diante de um currículo pretensamente neutro, mas indiferente à justiça e democratização social, colocado ao lado dos desumanos sistemas de exclusão em suas múltiplas nuances.

No próximo capítulo, abordo os itinerários percorridos nesta pesquisa, com destaque para os aportes teóricos e discussão teórica presente na literatura sobre as temáticas implicadas na pesquisa: revisão bibliográfica, plataforma SciELO e base de dados com dissertações e teses da CAPES.

3. CONVERSAS COM ESTUDOS DO CAMPO

A revisão bibliográfica é um importante momento na pesquisa, já que possibilita compreender como o campo – do currículo e dos estudos da organização escolar em ciclos – vem se posicionando quanto às temáticas a serem problematizadas: a democratização do conhecimento, o currículo escolar e a organização escolar em ciclos. Para as conversas na revisão de literatura, utilizei alguns critérios, a saber: autores (brasileiros e estrangeiros) que contribuem para os campos específicos dos ciclos e do currículo; obras com relevância teórica que possibilitam compreender as implicações entre os ciclos, o currículo e a democratização do conhecimento. Esse processo foi aprofundado no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC), sob a orientação da professora Dra. Andréa Rosana Fetzner.

A etapa de pesquisa bibliográfica foi organizada tendo os seguintes critérios iniciais de delimitação: temporal (artigos publicados nos últimos cinco anos, exclusivo); encontrados na plataforma SciELO¹² e no banco de dados de teses e dissertações da CAPES. Foram escolhidas como palavras-chave: *organização escolar em ciclos e educação popular*.

No primeiro momento, realizou-se o levantamento bibliográfico na plataforma SciELO. O levantamento tinha como meta acessar, obter informações em artigos que tratassem da democratização do acesso ao conhecimento em currículos organizados em ciclos. Contudo, houve dificuldades. Inicialmente, queria pesquisar artigos de 2015-2020 com as palavras-chave *democratização do conhecimento*, mas obtive como resultado zero publicações na plataforma SciELO. Daí, pensei em usar *democracia e conhecimento*, obtendo igual resultado. Por fim, decidi pesquisar *educação popular*, logrando êxito na pesquisa. Superadas as dificuldades iniciais, dei prosseguimento à pesquisa. Por fim, levantamento de teses e dissertações que tratassem dos temas acima expostos, na plataforma da CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações. Para fins de delimitação, utilizei

¹² O site da Scientific Electronic Library Online (SciELO) informa: “a SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. O Projeto tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. O objetivo deste site é implementar uma biblioteca eletrônica que possa proporcionar um amplo acesso a coleções de periódicos como um todo, aos fascículos de cada título de periódico, assim como aos textos completos dos artigos. O acesso aos títulos dos periódicos e aos artigos pode ser feito através de índices e de formulários de busca”. (<http://eastern.mediterranean.scielo.org/scielo.php?lng=ptpróprio>. Acessado em 21 de julho de 2019).

para a pesquisa as plataformas: SciElo e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o marco temporal dos últimos cinco anos (2015 até 2020). Com o material coletado, foram construídos quadros e tabelas para facilitar a apropriação do referencial teórico.

Para fins didáticos e ulterior facilitação de consulta, organizei os dados coletados em duas subpartes – Ciclo de Alfabetização e Educação Popular –, em tabelas e quadro sobre os artigos pesquisados.

3.1. Levantamento no SciElo

3.1.1. Ciclo de Alfabetização

Foi feito o levantamento dos artigos que tratavam da temática *Ciclo de Alfabetização* na plataforma SciElo. Segue a tabela com os dados levantados em artigos durante a pesquisa. Ao todo, obtive como resultado um total de 22 artigos, sem excluir o período de cinco anos. Ao aplicar os critérios de relevância para a pesquisa e dos últimos cinco anos, cheguei ao seguinte resultado:

Tabela 1: Pesquisa - textos sobre “Ciclo de Alfabetização” na plataforma SciElo (de 2015 até julho de 2020):

ANO	Ciclo de	Alfabetização
2015		0
2016		0
2017		0
2018		0
2019		2
2020		0
Total		2

Fonte: Pesquisa pessoal

Quadro 1: Artigos que referenciaram a pesquisa – temática: Ciclo de Alfabetização

Referência	Problema estudado pelo artigo	Metodologia da pesquisa desenvolvida pelo artigo	Principal contribuição do artigo
MUYLAERT, Naira; BONAMINO, Alicia; MICARELLO, Hilda. Habilidade de leitura no ciclo de alfabetização: uma análise sobre a igualdade de conhecimento. Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 45, e187778, 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100532 Consultado em 09.07.2020	A correlação entre os níveis de proficiência alfabética com uma mostra percentual de acertos em proficiência com 7.781 alunos no ciclo de alfabetização.	Estudo bibliográfico e análise de dados.	Identificou que a maioria dos alunos, tanto das turmas de baixo quanto das de alto desempenho, não consolidou a aprendizagem de habilidades mais complexas do ciclo de alfabetização.
SCLIAR, Leonor Cabral. Políticas públicas de alfabetização. Ilha desterro , Florianópolis, v. 72, n. 3, set/dez, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ides/v72n3/2175-8026-ides-72-03-271.pdf Consultado em 09.07.2020.	A aprendizagem da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização, segundo dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016, revelaram déficits, com exceção do município de Lagarto (Sergipe), onde foi aplicado um método de alfabetização próprio.	Levantamento bibliográfico e análise e interpretação das variações de percentual de acertos de um teste realizado com os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental no Espírito Santo.	Concluiu que a falta de conhecimento sobre os avanços das ciências, como a linguística, a psicolinguística, a neuropsicologia e a neurociência, conduz ao fracasso na alfabetização.

Fonte: pesquisa pessoal

A leitura dos dois artigos mostra a utilização de metodologias qualitativas e quantitativas, com coleta de dados a partir de políticas públicas de avaliação em larga escala. Para uma análise dos artigos, optei por agrupá-los em duas perspectivas: as aproximações e os distanciamentos.

A primeira aproximação refere-se à constatação de que as pesquisas em ciclos de alfabetização encontradas na plataforma SciELO enfatizam as políticas públicas de avaliação em larga escala de forma positiva, sem apresentar críticas. Muylaert, Bonamino e Micarello (2019) abordaram o instrumento avaliativo estadual PAEBES-Alfa¹³

13 “Instituído pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, no ano 2000, o PAEBES-Alfa tem como objetivo avaliar, de modo permanente e contínuo, o sistema de ensino do Estado. Visa a diagnosticar o desempenho dos alunos durante os anos iniciais da Alfabetização, bem como subsidiar a implementação, a reformulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo, dessa forma, para a melhoria da qualidade da educação. A alfabetização foi avaliada em 2000, apenas em classes de 2ª série do Ensino Fundamental. Em 2008, o PAEBES retomou e ampliou a avaliação diagnóstica da Alfabetização, recentemente denominada PAEBES-Alfa, em turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, tal Programa destaca-se por avaliar, mais precocemente, o desempenho dos alunos nos momentos iniciais de

(Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo), da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, e Scliar (2019) focalizou a ANA¹⁴. As avaliações em larga escala, segundo Muylaert, Bonamino e Micarello (2019) e Scliar (2019), são importantes instrumentos de aferição de qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Os primeiros asseguram que a PAEBES-Alfa permite ao governo do ES acompanhar a aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Para Scliar (2019), pela ANA, é possível acompanhar o progresso ou o retrocesso da aprendizagem de estudantes do Ciclo de Alfabetização.

Contudo, de início, é preciso lembrar que as avaliações em larga escala, como instrumentos avaliativos, encontram inúmeros críticos, dentre os quais, Barreto (2013), Brooke (2013), Casassus (2013), Bauer (2012), Freitas (2012; 2013; 2016), Esteban; Fetzner (2015).

Alertando que controlar as avaliações significa ter o poder de induzir os outros a fazer o que se deseja, os autores levantam nove argumentos favoráveis à adoção de avaliações padronizadas nas políticas educacionais, dentre as quais destacamos: responsabilizar professores, escolas e alunos, pelos resultados obtidos; instaurar uma cultura de avaliação nos serviços públicos; que as avaliações standardizadas são mais neutras e objetivas e podem provocar mudanças em currículos inadequados (CORREIA, ARELARO, FREITAS, 2015, p. 1280).

As avaliações em larga escala, conforme Mélo e Aragão (2107), cumprem a lógica neoliberal de controle internacional da educação, sobremaneira, por meio de instituições como OCDE e Banco Mundial.¹⁵ Martins (2009) diz que tais avanços neoliberais/capitalistas sobre a educação – sob “novas” roupagens e terminologias, como empresa cidadã, responsabilidade social, voluntariado, capital social, comunidade

aprendizagem da leitura e da escrita” (*site* do CAED-UFJF: <http://www.paebes.caedufjf.net/paebes-alfa/oque-e-paebes-alfa/>)

¹⁴ “A ANA, um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação da avaliação” (*site* do MEC: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>).

¹⁵ “O Brasil, sob o efeito das mudanças no contexto global e o controle de organismos internacionais, incorpora as mudanças dos setores de produção à educação, em que a eficiência, a eficácia e o desempenho passam a orientar as políticas públicas nos anos 1990. Uma espécie de “epidemia política”, como refere-se Ball (2004), em que agentes como a OCDE e o Banco Mundial, reformadores educacionais, parecem estar com “chave para o sucesso” e apresentam “pacotes” para educação baseando-se nas leis do mercado, na gestão para resultados e na performatividade. No que se refere, especificamente, às políticas de avaliação da Educação Básica, fica por conta da implantação e aprofundamento das políticas neoliberais com início na era FHC, posteriormente, expandidas durante o governo de Luis Inácio Lula da Silva” (MÉLO; ARAGÃO, 2017, p. 115).

solidária, etc. – podem ser compreendidos como a guinada da direita para o social. Mas, não se olvide, a lógica permanece a mesma: privatizações, Estado mínimo e controle do trabalho docente pelo currículo/avaliações. Assim, as políticas de avaliação visam a fortalecer a ideia de que avaliar, em tal modelo, garantiria qualidade de ensino público.¹⁶

A segunda aproximação entre as pesquisas mostra uma preocupação em relação à aquisição da leitura e da escrita, que seria o objetivo do processo de alfabetização, e aos motivos pelos quais os estudantes não leem e escrevem. Por conseguinte, existiria uma expectativa a ser alcançada no Ciclo de Alfabetização, isto é, ao término, os/as estudantes deveriam ler e escrever. As autoras de ambos os artigos analisam dados, propõem conclusões, mas não estabelecem qualquer discussão sobre a organização escolar em ciclos, nem mesmo sobre o Ciclo de Alfabetização.

Por fim, a terceira aproximação refere-se à compreensão de que todos/as os/as estudantes podem aprender a ler e escrever; de outro modo, a não aprendizagem teria explicações pedagógicas e psicopedagógicas. Assim, a ênfase no sucesso ou fracasso escolar não seria responsabilidade exclusiva dos/das alunos/as. Para ambas as autoras, a aprendizagem é um direito. Segundo Muylaert, Bonamino e Micarello (2019), o conceito de igualdade de conhecimento (CRAHAY, 2002, 2013) fundamenta toda a sua análise e interpretação dos dados advindos do PAEBES-Alfa. Para Scliar (2019), “[...] a maior exclusão, hoje, é aquela que nega ao indivíduo o acesso ao conhecimento” (p. 274).

No entanto, existem distanciamentos entre as perspectivas das autoras. Muylaert, Bonamino e Micarello (2019) fazem pesquisa exclusivamente sobre uma avaliação em larga escala específica; Scliar (2019), por sua vez, também avalia as políticas públicas (ANA, BNCC e a Política Nacional de alfabetização – decreto 9.765 de 2019). Muylaert, Bonamino e Micarello (2019) pesquisam duas turmas de uma mesma escola, no Ciclo de Alfabetização, e obtêm como principal resultado do estudo a evidência de que, em se tratando de leitura, as habilidades (elementares) são adquiridas praticamente pela totalidade dos estudantes. Já Scliar (2019) faz uma pesquisa bibliográfica e documental sobre as políticas públicas de alfabetização e de avaliação, obtendo como principal resultado: “[...] a falta de conhecimento sobre os avanços das ciências como a linguística,

¹⁶ "Em 2012, com a instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, nasce mais um instrumento de avaliação, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), direcionada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Com a portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, a ANA foi incorporada ao SAEB para ‘verificar’ os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática (BRASIL, 2013)” (MÉLO; ARAGÃO, 2017, p. 1160).

a psicolinguística, a neuropsicologia e a neurociência conduz ao fracasso na alfabetização” (p. 271).

3.1.2. Educação popular

Aqui, trago os dados levantados nos artigos que tratam da temática *Educação Popular* na plataforma SciELO, conforme consta na tabela a seguir. Ao todo, obtive um total de 118 artigos, aplicando os critérios de relevância para a pesquisa e últimos cinco anos.

Tabela 2: Pesquisa - textos sobre “Educação Popular” na plataforma SciELO (de 2015 até julho de 2020):

ANO	Organização escolar em ciclos
2015	1
2016	2
2017	0
2018	0
2019	1
2020	0
Total	4

Fonte: Pesquisa pessoal

Quadro 2: Artigos que referenciaram a pesquisa – temática: Educação Popular

Referência	Problema estudado pelo artigo	Metodologia da pesquisa desenvolvida pelo artigo	Principal contribuição do artigo
PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. Cadernos Cede . Campinas, v. 35, n. 96, maio/agosto, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00219.pdf Consultado em: 10.04.2020.	Parte-se da constatação de que a Educação Popular na América Latina está em processo de refundamentação. Busca-se resgatar a educação popular em suas origens e acumulados, bem como entender a sua atualidade.	A matriz teórica e analítica é o Materialismo Histórico Dialético, e a pesquisa é de cunho bibliográfico e qualitativo.	A Educação Popular em sua fase atual, de consolidação do capitalismo neoliberal; na América Latina pela colonização, ainda nega-se a valorização dos conhecimentos da cultura nativa.

<p>JIMÉNEZ, Marco Raúl Mejía. Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de les pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. Educação em Revista. Curitiba, n. 61, jul/set, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000300037 Consultado em 11.04.2020.</p>	<p>O cenário educacional latino-americano, por nossa colonização, exige uma pedagogia outra. Precisamos de uma pedagogia que consiga dialogar com a cultura, que é múltipla. Até que ponto o conhecimento de nossos povos está presente nas epistemologias utilizadas em nossa educação?</p>	<p>Estudo bibliográfico</p>	<p>A Educação Popular, que nasce no século XIX, tem, na proposta dialógica da pedagogia da libertação, o desenvolvimento de uma educação intercultural em que, no confronto dos conhecimentos multifacetados, se processam as dinâmicas interculturais que promovem igualdade epistêmica.</p>
<p>BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. Educação em Revista. Curitiba, n. 61, jul/set, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00089.pdf Consultado em: 11.04.2020.</p>	<p>Os movimentos emergentes dos anos 1960, em que a cultura e a educação são discutidas em diálogo com a cultura popular, sonhavam tornar-se meios para efetuar uma comunicação biunívoca, de efeito conscientizador. Para tal, tomam como referência os valores da cultura de grupos e comunidades populares como elementos próprios de reflexão coletiva sobre as condições de vida e o significado dos símbolos do povo, o que é seguido de reflexão coletiva para consubstanciar o pensamento do povo com um sentido humano e crítico, que os movimentos de cultura popular reconheciam terem sido perdidos, ao traduzirem-se em termos de “cultura de massas”. Assim, importa empreender a recuperação dos valores do povo como aporte do novo modo.</p>	<p>Estudo bibliográfico</p>	<p>A proposta de educação popular em Paulo Freire recoloca a possibilidade de organizar outra proposta de educação democrática, indo além da lógica hegemônica, com a cultura popular assumindo o papel preponderante como elo de reconhecimento identitário e de libertação de seus sujeitos como seres sociais e políticos, nas infundáveis possibilidades de diálogo entre o próprio grupo e com diferentes grupos.</p>
<p>NETO, João Calares da Mota; STRECK, Danilo Romeu. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico. Educar em Revista. Curitiba, v. 35, n. 78, nov/dez, 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/65353 Consultado em 11.04.2020.</p>	<p>Há uma emergência de um pensamento pedagógico decolonial na América Latina, tomando por base algumas das principais fontes intelectuais da educação popular nesse continente. Ao entender-se a educação popular como um “acumulado histórico” que ao longo dos últimos dois séculos vem se afirmando como um movimento de resistência e um discurso pedagógico</p>	<p>Estudo bibliográfico</p>	<p>A educação popular, na acepção de Paulo Freire e Fals Borda, representa um esforço de descolonizar a forma como se produz o conhecimento e, assim, de resistir à subalternização do conhecimento.</p>

	em favor dos setores populares, trazem-se para debate as contribuições intelectuais do brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e do colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008).		
--	--	--	--

Após acurada leitura e estudo dos artigos selecionados, é possível afirmar que: os textos de Paludo (2015), Brandão e Fagundes (2016), Jiménez (2016) e Neto e Streck (2016) são de cunho bibliográfico; os de Brandão e Fagundes (2016), Jiménez (2016) e Neto e Streck (2016) buscam as bases históricas da Educação Popular; os de Neto e Streck (2016) e Jiménez (2016) refletem sobre as inter-relações entre as teologias da libertação e a filosofia da educação com a pedagogia da libertação; Brandão e Fagundes (2016), Neto e Streck (2016) e Jiménez (2016) reconhecem, na pedagogia de Paulo Freire, importante contributo à Educação Popular na América Latina; Paludo (2015) provoca o campo a pensar: até que ponto a defesa da educação pública não estaria escondendo as tensões de concepções diversas de educação? Quando falamos em escola pública, de que escola estamos falando? Qual educação pública?

A questão principal que circunda os artigos coletados em pesquisa, de forma geral, diz respeito às raízes da história em nosso continente, conforme apontam Paludo (2015), Brandão e Fagundes (2016), Jiménez (2016) e Neto e Streck (2016). A América Latina foi colonizada por povos europeus – Portugal e Espanha – no contexto da Modernidade¹⁷, que, do ponto de vista socioeconômico, produziu o mercantilismo e a expansão marítima, na qual os ibéricos foram os pioneiros.

A colonização teve consequências sócio-históricas para os inúmeros povos que aqui habitavam; povos organizados com diversas culturas, línguas, religiões, estruturas políticas e econômicas, expressões simbólicas e conhecimentos plurais. A colonização promoveu o extermínio dos povos originais com exploração das riquezas naturais e escravidão, também implementando um projeto de exclusão cultural e de substituição dos

¹⁷ A crítica à Modernidade reside no fato de que produziu a colonização e suas consequências, não positivas, para os povos originais, como escravidão, genocídio, exploração da biodiversidade e desfiguração de sua cultura. Uma marca indelével reside, justamente, na subordinação dos conhecimentos produzidos pelos povos originários em detrimento da ciência moderna. Tal processo gerou resistências de todas as formas. Notadamente na educação, surge, no século XIX, uma pedagogia da libertação: “*energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, no si cree en los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad*” (MIGNOLO, 2007, p. 27).

saberes dos povos originais pelos conhecimentos eurocêntricos. Tal processo implicou todos os setores e instituições culturais.

Destacando-se a escola e a educação, percebe-se que estas tiveram um papel importante na consolidação da colonização, como pondera Jiménez (2016): “*la educación y la escuela van a ser dos de los soportes principales para consumir la invisibilización de lo diferente y de las epistemes de lo pluriverso*” (p. 39). Contudo, não sem resistências. Importante demarcar que, dialeticamente, a realidade social se impôs, de forma que, ao mesmo tempo em que avançava a colonização, igualmente surgiam decolonizações¹⁸, conforme Walsh (2009). Trata-se de decolonialidade não como teoria acadêmica, mas como práxis que nos impele a agir sobre as estruturas colonizadas – *decolonizar* como verbo, ação, práxis. Da decolonialidade, nasce uma proposta pedagógica nova. Uma pedagogia que tem no conceito de libertação sua gravitação – e não somente a pedagogia, como também a filosofia da libertação e a teologia da libertação –, no sentido de que busca, em nossas tradições e raízes culturais originárias, as forças simbólicas e teóricas, inclusive, epistemológicas e gnosiológicas (JIMÉNEZ, 2016; NETO; STRECK, 2016).

As resistências e lutas à colonização acompanham nossa história. Não fomos pacíficos diante das estruturas colonizadoras, como, por exemplo, a escravidão indígena e africana. Antes, construímos estratégias para “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 27). Uma das estratégias foi a pedagogia da libertação (Educação Popular), que nasce como resistência epistemológica. Como recuperar os conhecimentos, saberes e valores culturais de nossos povos? (NETO; STRECK, 2016; BRANDÃO; FAGUNDES, 2016). Como a Educação Popular nasce? Quais suas bases e propostas?

A Educação Popular tem como “[...] propósito desenvolver um conhecimento inserido na emancipação do sujeito e na transformação da realidade” (STRECK, 2016, p. 538). Ela possui uma história, que podemos resumir em cinco troncos (MEJÍA, 2005; JIMÉNEZ, 2016), a saber: primeiro tronco, os pensadores das lutas de independência nos

¹⁸ Para Walsh, a decolonialidade foi e é um processo histórico de consequências sociais em que as pessoas se organizam para resistir ao avanço colonial; assim, não haveria passividade e conformismo, conforme demonstra a história latino-americana. Os indígenas resistiram à escravidão e ao extermínio genocida em todo o território da América do Sul, como também os africanos (sequestrados, escravizados e coisificados pela colonização) resistiram nos quilombos. Decolonial, para a autora, não é uma teoria acadêmica, mas uma práxis que toca a vida dos povos explorados e nos mobiliza coletivamente a resistir e agir nas frestas da colonialidade. Walsh propõe compreendermos a decolonialidade como pequenas, mas potentes ações que questionam as bases patriarcais, heteronormativas, racistas, elitistas e privilegiadas que colonizaram nossos povos, territórios e conhecimentos.

países da América Latina, como Simón Rodrigues; segundo, as universidades populares, com destaque para as do Peru, El Salvador e México; terceiro tronco, a força ecológica dos povos originários; como quarto tronco, os projetos educativos diversos a serviço dos excluídos (como os das mulheres, no século XIX, com Nísia Floresta, no Brasil, e com Maria Luíza Dolz, no Caribe); por fim, o tronco das pedagogias da libertação de Paulo Freire e do colombiano Orlando Fals Borda. Para Jiménez (2016), a Educação Popular é resistência:

Desde esta mirada pudiéramos decir que en la matriz básica de la educación popular surgen las resistencias a las formas que intentan reducir la educación a la escolaridad y ésta a una única manera de concebirla y que se nos ha tratado de imponer para construir culturalmente el proyecto europeo en América, y ello a través de algunos de los padres de nuestra independencia y del poder colonial. Sobre esa disputa se construye el marco dominante, en el cual la educación y la escuela van a cumplir un papel central para asimilar mentes, cuerpos, deseos, estéticas, éticas, realizando un encubrimiento de nuestra historia, saberes, cosmogonías, epistemologías, que en muchos casos tuvieron que sobrevivir como resistencias, las cuales evitaron el total desmantelamiento de las expresiones culturales y sus raíces más profundas (JIMÉNEZ, 2016, p. 39).

Diante das percepções cotejadas, destaca-se a provocação ao campo educacional que Paludo (2015) faz em seu texto acerca da defesa da escola pública. A pauta de defesa da escola pública encontra eco em muitos militantes, profissionais da educação, pesquisadores e teóricos, contudo, pode esconder a necessidade de um debate outro: quando defendemos a escola pública, o que estamos realmente defendendo? Será que a escola pública defendida, por exemplo, pela democracia liberal – como o grupo Todos pela Educação¹⁹ – é a mesma escola pública defendida pela Educação Popular? Óbvio que não. Para Paludo (2015), as tensões quanto às concepções de educação pública ficam veladas pelo discurso de defesa da escola pública. A Educação Popular tem um projeto de escola e educação públicas que difere dos modelos pedagógicos tradicionais, considerando-se também as tendências liberais, ou mesmo libertadoras. A proposta é uma pedagogia decolonial. Segundo Neto e Streck (2016), “a EP, em sua trajetória histórica,

¹⁹ “Uma organização não governamental, sem ligação com partidos políticos, mas que dialoga com todos e que nunca recebeu recursos do governo. Nosso dia a dia é produzir estudos e pesquisas, mobilizar a sociedade pela melhoria da qualidade da Educação e articular com o poder público políticas educacionais que garantam aprendizagem a todas as crianças e jovens [...]. Uma escola pública de qualidade para Todos, todos mesmo. Sabendo que só assim melhoraremos o Brasil. Para isso, defendemos o esforço focado na melhoria das políticas educacionais para impulsionar a qualidade da Educação Básica” (<https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acessado em 16 de maio de 2019).

vem contribuindo significativamente para a emergência de uma pedagogia decolonial, capaz de resistir à subalternização dos conhecimentos [...]” (p. 207).

A produção do conhecimento – que foi apropriado pela ciência moderna em detrimento e subalternização dos demais conhecimentos – precisa ser (re)pensado em busca de socialização do conhecimento (PALUDO, 2015), de participação dos “setores populares na produção do conhecimento” (NETO; STRECK, 2016, p. 209) e de conhecimentos e saberes como expressão da interculturalidade (JIMÉNEZ, 2016). Para Brandão e Fernandes (2016), o respeito e o reconhecimento dos distintos conhecimentos e culturas “componentes da ação cultural expressava[m] muito mais do que uma mera tática de aproximação com as massas populares, mas o entendimento de que seria esse o caminho para a construção de um processo de revolução cultural e de libertação” (p. 104).

3.2. Levantamento de teses e dissertações no banco de dados da CAPES

3.2.1. Democratização do conhecimento

O levantamento na plataforma da CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foi organizado de modo a propiciar o acesso às teses e dissertações que auxiliassem na discussão teórica desta pesquisa. Assim, as categorias foram redefinidas a partir de critérios de seleção: palavras-chave (*democratização do conhecimento*), anos (2015-2020), grande área de conhecimento (Ciências Humanas), área de concentração (Educação). Obtive, como resultado total, 4.199 teses e dissertações. Para selecionar, diante de um número elevado, procedi à leitura dos títulos e palavras-chave; alguns resumos foram lidos para destacar ou descartar, levando a um resultado final de três dissertações e uma tese.

Tabela 3: Pesquisa - “Democratização do conhecimento” na plataforma da CAPES – Teses e Dissertações (de 2015 até julho de 2020):

ANO	Democratização
------------	-----------------------

	do conhecimento
2015	1
2016	1
2017	2
2018	0
2019	0
2020	0
Total	4

Fonte: *Pesquisa pessoal*

Concluída a seleção das teses e dissertações na plataforma de consulta da CAPES, foram feitos a leitura e o fichamento do material, sendo possível afirmar que as produções acadêmicas têm as seguintes características: Feijó (2015), Sichelero (2016), Ullrich (2017) e Silva (2017) empregaram como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica, sendo que Feijó (2015) e Silva (2017) também procederam à coleta de dados utilizando entrevistas semiestruturadas. Feijó (2015), Sichelero (2016), Ullrich (2017) e Silva (2017) fizeram pesquisa qualitativa; Sichelero (2016) E Ullrich (2017); Feijó (2015), Sichelero (2016), Ullrich (2017) e Silva (2017) utilizaram aspectos e autores da filosofia como referencial teórico; Sichelero (2016) e Ullrich (2017); pedagogia decolonial aparece em Silva (2017) e Feijó (2015); Silva (2017) e Feijó (2015) estudaram a Educação Popular e as relações de democratização do conhecimento; Sichelero (2016) e Ullrich (2017) pesquisaram as questões epistemológicas e a Modernidade.

A educação como direito de todos/todas fundamenta-se na perspectiva de que a aprendizagem constitui importante e indispensável momento de crescimento pessoal e coletivo. Contudo, a educação brasileira, mas não só, tem um histórico de negação e/ou subordinação em relação às classes populares e trabalhadoras, para as quais é ofertado um aprofundamento do processo colonizador. Ou seja, uma educação que não leva em conta os conhecimentos prévios; pelo contrário, a pedagogia e o currículo organizam-se de forma a reproduzir as injustiças sociais e subalternizar as classes trabalhadoras. Tal pedagogia, segundo Feijó (2015) e Silva (2017), estrategicamente desconsidera, em suas práticas pedagógicas, as culturas dos/das estudantes. A base epistemológica funda-se na Modernidade, conforme demonstram as pesquisas de Sichelero (2016) e Ullrich (2017).

Há, portanto, uma correlação entre Modernidade e educação não dialógica, de acordo com Feijó (2015).

A Modernidade (ULLRICH, 2017), como fato histórico e experiência de subjetivação, produziu impactos epistemológicos que dicotomizaram e enfatizaram os dualismos no conhecimento, tendo como consequências o primado do individualismo à moda subjetivista e a nefasta ocultação do outro (de modo particular, na Educação Especial). Sichelero (2016) apregoa que a legitimação da epistemologia hegemônica nas práticas educacionais deve ser contraposta pelas teorias críticas, sem desconsiderar as perspectivas históricas, sociais e filosóficas da pós-modernidade.

Para Silva (2017), a Educação Popular é uma epistemologia transgressora que questiona a ciência moderna e a concepção de conhecimento colonizado, patriarcal e capitalista.

O sistema educacional brasileiro fundou-se pela negatividade dos direitos das classes populares à Educação, contexto que se aprofundou com a invisibilidade dos saberes e dos conteúdos da realidade social desses sujeitos, em razão da hegemonia da ciência eurocêntrica. A Educação Popular é uma prática social e educativa protagonizada nas lutas anticolonial, antipatriarcal e anticapitalista. Ao considerar esse contexto, emergiu o questionamento de como a Educação Popular contribui para a produção de práticas educativas fundamentadas entre saberes acadêmicos e saberes populares, na reinvenção do conhecimento e da universidade, na construção de uma sociedade de justiça social, diante do paradigma eurocêntrico centrado no produtivismo para o capital? (SILVA, 2017, p. 11).

A Educação Popular, com sua pedagogia decolonial, é atravessada pelas perspectivas filosóficas em que as epistemologias passam pelo crivo da crítica. Sem uma crítica contundente às injustiças – que se perpetuam histórica e socialmente como projeto econômico de privilégios de uma elite –, não se faz, de fato, uma Educação Popular. As bases da Educação Popular estão na convicção de que existe no povo, em suas histórias, saberes, sabedorias, estéticas, valores, enfim, conhecimentos que precisam ser considerados nas práticas e teorias pedagógicas. A pedagogia libertadora, conforme Feijó (2015) e Silva (2017), que tem no pensamento freireano um importante escopo teórico (principalmente em sua obra de igual nome), funda-se na teoria da ação dialógica. Freire (2019), com sua proposta pedagógica dialógica, crê que na dialogicidade se constrói, de fato, uma educação emancipatória, porque assume o conhecimento popular como algo importante; tão importante que há diálogo, e os estudantes não ouvem, passivos, uma preleção de alguém que detém um conhecimento a ser ensinado, exclusivamente. A

pedagogia libertadora freireana ancora-se em uma antropologia que identifica no ser humano a capacidade de compreender, pela educação, as estruturas de opressão que circundam os subalternizados, que, tomando consciência de sua opressão, se unem e se libertam mutuamente. Afinal, ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sem socialização, e a libertação é comunitária.

A América Latina, por sua histórica subalternização imposta pelo sistema capitalista, tornou-se celeiro de inúmeras pedagogias libertadoras e libertárias, mas o destaque está na criação de uma educação do sul, que fez uma virada gnosiológica rumo ao sul epistemológico – o sul não só geográfico, mas o sul epistêmico, com consequências de cunho teórico e prático. A perspectiva sul-americana de educação tem a “[...] educação popular como uma das tradições pedagógicas mais originais nascidas na América Latina” (NETO; STRECK, 2016, p. 212). Para Silva (2017), a Educação Popular caracteriza-se como uma transformadora pedagogia-ação, enraizada na realidade social das classes populares e dos oprimidos do sul, permitindo-nos construir uma epistemologia nova, uma transgressora epistemologia decolonial, ainda que como projeto de justiça social e educacional utópico. Sem utopias, não construímos potencialidades de resistir, transgredir e existir.

As epistemologias advindas da Modernidade, como aponta Ullrich (2017), desvelam um paradigma entranhado pelo modelo científico positivista, que apregoa uma ciência construída com a possibilidade da neutralidade e da dicotomia entre objeto-sujeito. Tais perspectivas conectam-se à dicotomia cartesiana, interposta sob a égide dos conflitos gnosiológicos típicos dos séculos XVI/XVII, conflitos estes que perpassam o idealismo, o racionalismo e o empirismo, mas que encontram na hermenêutica iluminista seu expoente de racionalização da vida como um todo. O processo colonizador imposto aos povos originários trouxe consigo suas epistemologias, tratando de subordinar os conhecimentos, em um fluxo do norte para o sul, algo geopolítico e epistemicida.

Sousa Santos (2010) questiona: “por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias?” (p. 11). Silva (2017) afirma que sim, mas, para tanto, fazem-se necessárias outra ciência e epistemologia, a saber, uma ciência popular com instrumentos e bases epistemológicas populares:

O conceito que designamos como ciência popular – são os saberes produzidos pelas classes populares nas lutas contra-hegemônicas e anticapitalistas protagonizadas pelos movimentos e organizações da sociedade civil, cuja prática educativa tem produzido novas epistemologias. Apropriamo-nos do termo ciência para situar os saberes populares como ciência popular. Partindo do paradigma emergente, o conhecimento acadêmico que tem resultado na produção da ciência não é o único saber que produz em ciência, portanto, essa corrente de pensamento visa ampliar a dimensão de ciência para além do Norte Global (SILVA, 2017, p. 36).

A ciência popular, em bases epistêmicas populares, se estabelece na consciência de que os sujeitos produzem conhecimento, mas, para isso, os povos colonizados precisam ser reconhecidos como produtores de conhecimentos. Contudo, ainda que não sejam reconhecidos, resistir e disputar espaços tornam-se um imperativo. Sousa Santos (2010), em *Epistemologias do Sul*, diz que é preciso “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”. Apesar da falta de reconhecimento, o Sul é uma realidade – subalternizada, sim, mas existência/resistência. Importante ressaltar que a ciência popular, segundo Silva (2017), não substitui a ciência acadêmica; antes, coloca-se no direito de disputar espaços no campo de produção do conhecimento. Daí surge a imbricação da Educação Popular, da ciência popular, da epistemologia popular, com a interculturalidade. De acordo com Candau (2019), o caráter homogeneizador e monocultural da escola reafirma e consolida uma epistemologia, ciência e educação hegemônicas e limitadoras, tanto do ponto de vista ontológico quanto epistêmico e gnosiológico.

A persistência numa leitura hegemônica, monocultural da diversidade do mundo revela que, para além das dimensões econômicas e políticas, o colonialismo teve uma forte dimensão epistemológica, fraturante. O impacto da dimensão fraturante instituído pela diferença colonial permanece nos dias de hoje, assinalando a persistência de relações e interpretações coloniais que limitam as leituras sobre o ‘Sul global’, quer a nível epistêmico (os ‘outros’ não sabem pensar), quer a nível ontológico (os ‘outros’ não contam). É a perda de uma autorreferência legítima não foi apenas uma perda gnosiológica, foi também, e, sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores exclusivos de seres inferiores, sem interesse para a ciência a não ser na qualidade de matéria-prima, de dados ou informações. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 7).

Silva (2017), Ullrich (2017), Sichelero (2016) e Feijó (2015) asseguram, em suas pesquisas, cada qual a seu modo, que as discussões entre epistemologia e educação propiciam constatar que existem dificuldades por parte das práticas-teorias pedagógicas, a saber: docentes em reconhecer o conhecimento prévio dos estudantes. Isso mostra profundas lacunas na formação docente; apego à educação tradicional, que tem na ciência

moderna sua base; e não dialogicidade. Assim, o conhecimento é apropriado pelo currículo escolar de modo monocultural, a despeito de outros conhecimentos e culturas.

3.3. Currículo e educação

Segundo Goodson (2014), o currículo “[...] fornece um prisma, um texto decisivo através do qual vemos e testamos a saúde e o caráter da sociedade” (p. 14). O autor alarga o conceito de currículo, vendo-o como um termômetro da própria sociedade, dado que aquilo que selecionamos e postulamos como componentes dos saberes indispensáveis ensinados nas escolas demonstra o que a sociedade é – sua constituição última, ainda que velada. Velar e desvelar, um jogo às vezes dissimulado ou ignorância mesmo; contudo, corroboro a perspectiva de Goodson, para quem a sociedade e o currículo escolar se implicam mutuamente. Diz o autor:

A teoria curricular e o estudo do currículo estão estreitamente interligados, uma vez que os estudos curriculares se alimentam de teoria, mas também – talvez o mais importante – porque os paradigmas teóricos orientam as tendências e aspirações do estudo sobre o currículo (GOODSON, 2018, p. 65).

Estudar o currículo por meio das questões levantadas na teoria curricular torna-se premente, indispensável, e fornece ao pesquisador a possibilidade de situar as multifacetadas teorias curriculares nos contextos sócio-históricos que forjam aquilo que a educação é. O estudo das teorias curriculares provoca o pesquisador, no sentido de que ele mesmo é convocado a posicionar-se diante do objeto estudado, uma vez que “[...] currículo é uma área contestada, é uma arena política” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 28). Como arena política, o currículo, inegavelmente, exige que o pesquisador, ao entrar no campo a ser pesquisado, venha ele mesmo imbuído de uma perspectiva sociopolítica. Conforme assertiva de Moreira e Tadeu, estudar o currículo é posicionar-se frente às disputas políticas da arena curricular. Os autores asseveram:

Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. A Teoria Curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 28).

Desse modo, a pesquisa toma o currículo escolar em sua dimensão indissociável com a justiça social (ALTHUSSER, 1970; SANTOMÉ, 2013; MOREIRA; SILVA 2008; SANTOS 2000, 2004). Pela dimensão social e política que as teorias críticas do currículo possibilitam ao pesquisador o vincular as relações de poder – mesmo veladas – presentes nos currículos e práticas pedagógicas. Nesta pesquisa, ciente dos inúmeros conflitos presentes na sociedade, não deixo de reconhecer que há enormes contribuições advindas das teorias pós-críticas, especialmente as de origem étnico-racial, de gênero e sexualidade, bem como dos Estudos Culturais e pós-estruturalistas.

3.3.1. As discussões em torno do currículo: campo em disputa

A prática desalinhada com a teoria é uma catástrofe, assim como toda teoria que não se confronta com a prática é dogmatismo. A prática e a teoria são dois momentos indissociáveis, separá-los implica em uma epistemologia deficitária ou incompleta, que, no fundo, falseiam a realidade (MARÍAS, 2004, p. 57-58).

No presente item, quero tratar de questões da Teoria Curricular, com vistas a reafirmar que ela se constitui em um campo²⁰ de disputas. Como todo campo em disputa, as questões epistemológicas também se colocam de forma irrenunciável. Afinal, o que implica os diversos matizes de concepções curriculares? O que está em disputa no campo da Teoria Curricular? Para tratar de tais questões, faz-se necessário percorrer um itinerário: de início, abordando, basicamente, as três concepções macroestruturantes da Teoria Curricular, e, por fim, posicionando os matizes epistemológicos em conflito no campo curricular.

Não há, segundo Marías (2004), no campo da epistemologia (Teoria do Conhecimento)²¹, a possibilidade de distanciamento entre as reflexões de cunho teórico e

²⁰ Acerca do campo e sua autonomia, afirma Pierre Bourdieu: “a noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada” (BOURDIEU, 2004, p. 20-21). O campo possui leis próprias, sempre em disputas; os atores do campo, ainda que para derrubar o hegemonicamente estabelecido, necessitam entrar no jogo epistemológico do campo. Somente de dentro do campo se pode alargar, substituir, corroborar ou mesmo fazer surgir subcampos.

²¹ É um campo de estudo filosófico que busca investigar o conhecimento, sua origem, possibilidades, extensão, fundamentos e limites. Existem outros nomes para essa área da filosofia que estuda o conhecimento; além de Teoria do Conhecimento, encontram-se: gnosiologia (do grego *gnosis*, “conhecimento”, e *logos*, “discurso, estudo”) e epistemologia (do grego *episteme*, “conhecimento científico”). Epistemologia é o discurso/estudo do conhecimento científico propriamente dito.

a práxis, visto que, filosoficamente, a realidade é permeada de multifacetadas perspectivas. Dessa maneira, somente uma análise teórica e contemplativa (marca indelével na ciência pós-socrática, em especial platônica, com seu dualismo enfático do idealismo, e a do medievo) não consegue dar conta da complexidade do real. Porém, não menos incompleta seria uma perspectiva puramente praxiológica de atuação no real, que não garantiria uma compreensão da realidade, visto que há elementos imateriais que compõem o real. Por conseguinte, a teoria ilumina a urgente tarefa humana de pensar a realidade circundante.

Sob a assertiva cunhada por Julián Marías, podemos ponderar que a tarefa posta a todo campo, de pensar as relações epistemológicas, implica ponderar os matizes epistêmicos, sob o véu do binômio: teoria e prática. O que está em conflito no campo curricular?

3.3.2. “História intelectual do campo”: epistemologias em disputa

O campo do currículo exige uma história intelectual, mas por quê? Todo campo tem uma história de constituição e de disputas internas e externas. Um verdadeiro conflito epistemológico é travado cotidianamente, no nível intelectual, mas não somente; há aportes financeiros que promovem/oportunizam pesquisas em detrimento de outras. Assim, faz-se indispensável, segundo Lopes e Macedo (2011), recompor o que denominam de “história intelectual do campo”, pois facilita a comunicação *intra* e *extra* campo, bem como permite novas facetas hermenêuticas sobre as hegemônicas *epistemes* do campo. Para as autoras, recuperar a história do campo rompe com a “percepção horizontal do campo – os contextos atuais desse mesmo campo – é menos rica pela ausência dos sentidos compartilhados” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 11). A perspectiva adotada por Silva (2017), que propõe a compreensão do campo curricular sob a tríade: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

Para Silva, a teoria do currículo é “[...] uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo da realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede” (SILVA, 2017, p. 11), ainda que o autor pondere que toda teoria curricular é um produto de criação, uma ficção, pois, “[...] ao descrever um ‘objeto’, a teoria, de certo modo, inventa-a” (Idem). De início, fica evidenciado que a teoria curricular, em si, é uma hermenêutica subjetiva, no sentido de que toda sistematização, mesmo sob a égide da

objetivação/neutralidade, na realidade, desvela a subjetividade. Portanto, assumindo a perspectiva de Silva, o presente texto inscreve-se na opção subjetiva de tomada de posição, o que evidencia uma epistemologia – como diz Boaventura de Sousa Santos (2002), não há ciência neutra e isenta.

A Modernidade engendrou um paradigma epistemológico “ambicioso e revolucionário, mas é um projeto com contradições internas” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 50): de um lado, o pilar da regulação²² e, do outro, o da emancipação²³. Sob a ótica do autor, podem-se estabelecer aproximações entre os pilares da regulação e da emancipação, que se dialetizam mutuamente na constituição da própria epistemologia do campo curricular.

O projeto epistemológico advindo da Modernidade persiste na atualidade, havendo rupturas e continuidades no campo científico, ou seja, tal projeto permanece em eivadas discontinuidades, na tarefa de conciliar regulação e emancipação hodiernamente. No tocante à teoria curricular, inspirado na hermenêutica de Sousa Santos (2002), posso redesenhar a divisão de Silva (2011). Silva trata a história intelectual do campo curricular sob a tríade: tradicional, crítica e pós-crítica. Contudo, as teorias curriculares podem associar-se aos pilares de Sousa Santos, isto é, da regulação e da emancipação. Estabelecendo que no pilar da regulação estivessem as teorias do currículo, de forma restrita, as teorias tradicionais, enquanto que as teorias curriculares que vinculam a crítica e a subjetivação ao currículo estariam relacionadas ao pilar da emancipação. O paradigma da Modernidade vislumbrou um efetivo desenvolvimento do pilar da regulação e do pilar da emancipação, mas, “olhando para trás, é fácil concluir que a ousadia de um propósito tão vasto contém [...] promessas incumpridas e défices irremediáveis” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 50).

“A ciência, com seus paradigmas epistemológicos, sofre revezes e dilemas; ora se constitui em possibilidades de solução, ora como parte do próprio problema” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 58). No campo curricular, a tensão entre regulação e emancipação ocupou os debates e projetos educacionais ao longo de sua história. As teorias tradicionais

²² Para Boaventura de Sousa Santos, o pilar da regulação é constituído pelos princípios do Estado, do mercado e da comunidade. Ele afirma: “o princípio do Estado consiste na obrigação política vertical entre cidadãos e Estado. O princípio do mercado consiste na obrigação horizontal individualista e antagonista entre os parceiros de mercado. O princípio da comunidade consiste na obrigação política horizontal solidária entre membros da comunidade e entre associações” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 50).

²³ Já o pilar da emancipação, segundo Sousa Santos, “[...] é constituído pelas três lógicas da racionalidade definidas por Weber: a racionalidade estético-expressiva, das artes e da literatura, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e a racionalidade moral-prática da ética e do direito” (IDEM).

do currículo são vinculadas à regulação, visto que o currículo, como problema intelectual, surge no contexto de urbanização e industrialização, que exigia da escola a formatação de pessoas para operacionalizar o vultoso ímpeto de produção, em massa, de bens de consumo pelo sistema capitalista, posto no século XIX/XX como hegemônico – segundo Hobsbawm, uma “civilização capitalista” (HOBSBAWM, 1995, p. 16). Isso de forma a estabelecer uma regulação do que se deveria ensinar na escola para cumprir tal flerte com o capitalismo.

O currículo tornou-se, então, o meio pelo qual se atingiriam os objetivos: prover mão de obra para as indústrias e novos consumidores, assalariados. Em tal empreitada, o currículo foi pensado e organizado como norma (regulação) de um percurso educacional, com vistas a garantir harmonia e socialização. Afirmam Lopes e Macedo (2011):

As demandas sobre a escolarização aumentam, como forma de fazer face à rápida industrialização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo. Surge, assim, a preocupação com a eficiência da escola, que tem como função socializar o jovem norte-americano segundo os parâmetros da sociedade industrial em formação, permitindo sua participação na vida política e econômica. Pretende-se, assim, que a industrialização da sociedade se dê em rupturas e em clima de cooperação. A escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21-22).

A regulação do currículo – delineado no modelo da administração pelo taylorismo e na psicologia pelo comportamentalismo – foi o foco central das concepções educacionais, que vislumbravam a resolução dos problemas sociais, a criação de métodos de projetos e a formulação de um parâmetro para selecionar e organizar experiências de aprendizagem. Em comum, as três concepções do campo curricular enfatizam o currículo em seu aspecto descritivo, ou seja, um currículo formal, embasado nos critérios de cientificismo e objetividade. Há, em tal modelo, uma concepção epistemológica de que a base paradigmática da Modernidade é a convicção de que a ciência se ancora em afirmações que se tornam normas (SOUSA SANTOS, 2002, p. 54). A normatização do currículo tinha uma base epistemológica; ao utilizar a objetividade e a pretensa neutralidade, as teorias curriculares estabeleciam práticas curriculares padronizadas, universalistas e desvinculadas das questões prementes dos indivíduos e até mesmo da sociedade. O pano de fundo das teorias curriculares tradicionais era o pilar da normatização, concebendo-se “[...] a escola e o currículo como aparatos de controle social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 26).

Diante do cenário de ênfase demasiada sobre a regulação, surgem teorias críticas sobre o currículo/escola, principalmente de cunho marxista – ou desdobramentos de leituras inspiradas em Karl Marx –, como as de Althusser, Baudelot/Establet, Bourdieu/Passeron, Young e Apple. Segundo Silva (2017), “as teorias críticas e pós-críticas do currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2017, p. 16). Nossa forma de apreender a realidade é multifacetada, pois o real é complexo; uma teoria é uma entrada para darmos conta de acessar o real. Assim, uma teoria, com seus conceitos possibilita que adentremos na realidade complexa de forma focalizada, enxergando coisas que ignorávamos antes de tais conceitos. Por conseguinte, a crítica do currículo permite, pelo foco do materialismo histórico-crítico, visibilizar as relações de classe inerentes ao sistema capitalista.

A crítica mais incisiva à escola e ao currículo advém dos teóricos que visibilizam o aparato de controle social, como Althusser e Bourdieu/Passeron. Mesmo com matizes diversos, os autores denunciam que a escola é um aparelho reprodutor do sistema capitalista. Althusser analisa o modo como a escola atua ideologicamente como reprodutora do sistema ao preparar os sujeitos para funcionarem socialmente a partir de sua classe. Para o autor, haveria dois modos de atuação da escola nos indivíduos: indiretamente, pela ideologia, e diretamente, pela constituição de mão de obra. Já Baudelot e Establet com a sua obra *A escola capitalista na França*, denunciam a pretensa crença de que a escola oportunizaria democracia, mas, na realidade, reproduz a diferenciação social. Em comum, tais autores têm uma perspectiva determinista da ação da escola, no entanto, Bourdieu e Passeron desenvolvem a complexa reprodução sociocultural inerente à escola. Quanto às diferenças, especialmente em Bourdieu, o determinismo reprodutor por parte da escola é menos acentuado.

Na crítica de Young, o currículo é um processo social preso às constituições sociais (estratificadas em classes), portanto, reproduz as diferenças sociais. Entretanto, essa crítica tem uma peculiaridade, visto que, para o autor, o currículo, reprodutor das diferenças sociais, não formata apenas os alunos, mas o próprio conhecimento. O autor avança na crítica ao currículo – que não apenas reproduz – ao propor que deste advém uma epistemologia, já que o currículo gera um conhecimento. O currículo não somente reproduz, mas antes, produz ciência; ao selecionarem-se conteúdos e disciplinas, há a exclusão de inúmeros saberes e conhecimentos. A atividade epistemológica não estaria delimitada às discussões filosóficas, sendo produzida pelo currículo, que corrobora determinados conhecimentos em detrimento de outros tantos.

Por fim, Michael Apple, com seus estudos acerca do binômio currículo e ideologia, constrói um conceito importante, o de currículo oculto, que esconde as relações implicadas entre poder, saber e currículo. As relações entre currículo e epistemologia (saber) e o capitalismo (poder) – pois, para as teorias críticas, saber e poder estão indissociáveis no sistema capitalista – implicam-se ratificam o sistema neoliberal, de tal modo que, “[...] com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista” (SILVA, 2017, p. 81).

De acordo Silva (2017), o currículo escolar constrói nosso currículo pessoal como um documento de identidade, e as relações de poder, saber e fazer estão latentes nas constituições de propostas curriculares. O currículo é um território em disputa, segundo Miguel Arroyo (2013), e os atores sociais performam ideologias em seu interior. Lopes e Macedo afirmam:

As teorias da resistência operam vinculadas ao compromisso da emancipação, pois defendem a necessidade de que seja exacerbada nos processos escolares a possibilidade de explicitar contradições vividas pelos sujeitos. A emancipação, nesse sentido, é um critério para se identificar a resistência e sua efetiva refutação das formas de dominação e submissão (LOPES; MACEDO, 2011, p. 166).

A partir da homogeneização cultural e da hegemonia econômica, os teóricos do currículo perceberam que uma nova epistemologia era necessária para conseguir adentrar na realidade circundante, de modo especial, nas questões além da categoria marxista de classe, tal como a de subjetivação. Os sujeitos, além da marca de classe, têm diferenciações de gênero, sexualidade e étnico-raciais, e assim se constituem as teorias pós-críticas do currículo. Retomando a assertiva de Sousa Santos (2002) sobre o projeto da Modernidade, as teorias pós-críticas inscrevem-se como tipologias de emancipação, pois pretendem recuperar aspectos que são negligenciados pela educação, mas que impregnam suas ações e constituem saberes/poderes, excludentes. No arcabouço das teorias pós-críticas, há a denúncia do autoritarismo²⁴ resultante do processo de colonização. Diante de tal constatação, autores como Frantz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi, além de Paulo Freire, assumem uma epistemologia pós-colonial, afeita às realidades do terceiro mundo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 34).

²⁴ Acerca do autoritarismo, no que toca à história brasileira, a leitura histórico-antropológica de Lília Moritz Schwarcz faz-se importante: SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

A constituição do pós-colonial provoca-nos a repensar a própria epistemologia, pois o que estabelecemos teórica e empiricamente está colonizado pelos séculos de submissão dos povos localizados no hemisfério sul – localização geográfica, mas também uma nova epistemologia, um conhecimento estabelecido “desde o sul” –, que desejam uma epistemologia decolonial. Obviamente que o currículo, com suas inegáveis marcas eurocêntricas, se ancora em uma epistemologia humanista, cartesiana e cientificista²⁵, a qual, velada ou nem tanto, povoa as escolhas curriculares, que negam saberes outros, sujeitos outros, corpos outros. Embora o currículo humanístico-clássico tenha sido universalizado pelo Iluminismo dos séculos XVII-XVIII até nossos dias, de forma hegemônica, há marcas histórico-sociais de resistências. Tais resistências, por exemplo, assumem a diversidade como mote e denunciam/anunciam uma sociedade – para muitos, mera utopia – pluricultural e constituída de sujeitos singulares.

Com o advento do multiculturalismo, que compreende a diversidade como algo positivo, o currículo torna-se um campo em disputa (ARROYO, 2013). Os sujeitos sociais, suas subjetividades e culturas afirmam-se como constituintes de conhecimento, e tal reivindicação de visibilidade, direitos e reconhecimento evidencia uma ruptura epistemológica profunda. Os sujeitos, diversos – negros, indígenas, mulheres, LGBTQI+, dentre outros –, querem ver-se representados nos conhecimentos postos e lutam por se estabelecerem como produtores de conhecimento.

As teorias pós-críticas relativizam a objetivação, racionalidade e neutralidade do fazer científico, colocando em xeque o projeto científico e epistemológico da modernidade e demarcando outras possibilidades de acesso ao conhecimento, bem como de sua produção. Os grupos organizam-se em movimentos sociais (movimento negro, feminista, LGBTQI+ e outros) para reivindicar outro currículo/pedagogia, com corpos políticos, sujeitos múltiplos, culturas diversas, em uma constituição epistêmica, contra-hegemônica. Para tanto, se existem sujeitos-negros, obrigatoriamente, deve haver um currículo negro; para sujeitos-mulheres, um currículo feminista; sujeitos que vivem sexualidades plurais, um currículo sexualmente diverso. Conforme diz Silva (2017), “o

²⁵ Uma epistemologia encharcada do antropocentrismo socrático, do dualismo platônico e cartesiano, das disputas entre a ênfase na teoria (Descartes - racionalistas) ou na prática (Locke - empiristas), da ética do dever kantiano, da neutralidade positivista de Comte, dentre outros, porém, formulada no classicismo, humanismo e iluminismo europeus. Não se pretende negar tais bases e matizes do pensamento, mas relativizá-los como exclusivo itinerário rumo à construção dos saberes. A universalização, quase dogmática, da epistemologia cunhada a partir das matrizes clássica e judaico-cristã, que hegemonicamente formaram a “cultura ocidental”, precisa ser desconstruída para fomentar novas possibilidades de cosmovisão e mesmo – por que, não? – epistemologias.

currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (p. 97); parafraseando, o currículo é um artefato étnico-racial e sexual que, como tal, corporifica e produz relações étnico-raciais e sexuais.

À luz das teorias pós-críticas, o que se vislumbra acerca do currículo? No mínimo, que o currículo, apesar de todas as transformações no campo social e educacional, é “[...] ainda moldado pela herança epistemológica colonial [...]” (SILVA, 2017, p. 129). Assim, relativizar, resistir e promover outro currículo para outros sujeitos é um imperativo categórico. Não cabe uma epistemologia que anuncia neutralidade curricular, pois o currículo é uma construção histórico-social, econômica, discursiva, política e subjetiva, logo, o processo de desnaturalização irrompe na constituição curricular como tarefa que urge, desafia, mas instiga.

3.4. Organização escolar em ciclos

3.4.1. A “história intelectual do campo”: a escola em ciclos no Brasil

A organização escolar em ciclos, no Brasil, tem uma história (a ser reconhecida entre suas tentativas de transformação da escola de Ensino Fundamental) de avanços. As nuances no campo das políticas públicas educacionais na organização escolar em ciclos têm no fracasso escolar um mote importante; ao cabo de um longo período de organização seriada – e até multisseriada –, a escola tradicional teve como resultado anos seguidos de reprovação e evasão escolar. A receita do fracasso estava sendo repetida, com ênfase em um currículo tradicional (centrado nos conteúdos, fragmentado em disciplinas sem interlocução e desvinculado da vida), apreço por uma didática da memorização-repetição, reforço da autoridade do professor, disciplina e controle dos corpos no espaço escolar, separação dos alunos por série, avaliações classificatórias (FREITAS, 2012; 2013). Resultados de tal organização escolar: reprovação em massa, culpabilização do aluno, segregação étnico-racial e socioeconômica, evasão, ou seja, uma escola pública, mas elitista e excludente em seus saberes e fazeres. O que fazer para superar o cenário?

O ciclo, como política educacional, é pensado para favorecer o reverso daquilo que estava posto, e não há como separar a organização em ciclos de uma (re)significação de toda a escola, abarcando novas concepções didático-pedagógicas, curriculares e avaliativas. Outrossim, a escola em ciclos não é somente um modo de agrupar os

estudantes, mas antes, uma nova concepção de escola. Organizar a escola em ciclos, em última análise, é propiciar uma escola pautada por novos paradigmas pedagógicos.

Considerando-se a história do pensamento educacional brasileiro, a organização das unidades escolares em ciclos, segundo Mainardes (1998), surge na década de 1920, com as primeiras experiências de não reprovação. Contudo, é na década de 50 que o entusiasmo com a escola em ciclos ganha vulto; como afirma Cláudia Fernandes, é “na década de 50 que tais propostas foram encaradas com entusiasmo e otimismo por políticos e gestores de políticas educacionais” (FERNANDES, 2000, p.77). Posteriormente, na década de 80, no cenário educacional brasileiro, encontram-se propostas de reorganização do ensino em ciclos, tendo em conta o fracasso do sistema no que tange à reprovação e evasão escolar.

No Brasil, o termo ‘escola em ciclos’ começou a ser empregado a partir de 1984 com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no estado de São Paulo. No entanto, uma análise mais aprofundada do discurso da escola em ciclos no Brasil evidencia que uma série de experiências precedeu a emergência da escola em ciclos nos anos de 1980 (Arelaro, 1988; Monteiro, 1996; Barreto; Mitrulis, 1999; 2001; Mainardes, 1998; 2001). Nos anos de 1990, o discurso da política foi recontextualizado de diferentes maneiras, constituindo uma versão aparentemente progressista e outra conservadora. De um lado, a política foi incorporada por algumas administrações e partidos políticos (principalmente pelo Partido dos Trabalhadores – PT), constituindo a versão progressista da política. Dentro dessa versão progressista, é necessário reconhecer as diferenças entre propostas de ciclos de aprendizagem e ciclos de formação. Comparativamente, os programas de ciclos de formação representam uma ruptura mais radical, eliminando totalmente a reprovação no Ensino Fundamental. Geralmente há um investimento mais intenso na formação continuada de professores e uma mudança mais radical no currículo e nas orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem, como, por exemplo, os projetos de trabalho na Escola Plural (Belo Horizonte) e os complexos temáticos na Escola Cidadã (Porto Alegre). Os ciclos de aprendizagem, por sua vez, representam uma ruptura menos radical, seja mantendo a reprovação no final de ciclos de dois ou três anos ou propondo mudanças mais superficiais no currículo e orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, a política foi incorporada de forma conservadora, gerando o regime de progressão continuada. A emergência dessa versão conservadora está relacionada com a Lei 9394/96, a qual permite que os sistemas educacionais organizem a escolaridade em séries, ciclos ou no regime de progressão continuada, entre outras formas de organização contempladas na referida lei (MAINARDES, 2006, p. 13-14).

A organização escolar em ciclos, no Brasil, tem uma história que, segundo Mainardes (2006), encontra na experiência de São Paulo, a partir de 1984, com o Ciclo Básico de Alfabetização, seu primeiro momento de destaque. Ao analisar-se a formação histórica dos ciclos, percebe-se que há um ligame entre ciclos e a administração pública progressista, com destaque para o Partido dos Trabalhadores (PT). As políticas públicas

de ciclos implementadas por partidos progressistas, como o PT, vislumbravam uma gestão educacional com viés democrático e participativo, conforme assevera Fetzner:

Em Porto Alegre, os ciclos de formação foram implementados como desdobramento das políticas de democratização da cidade: em 1989, a coligação partidária Frente Popular assumiu o governo, declarando-se identificada com as forças políticas comprometidas com a necessidade de transformação das condições sociais e econômicas excludentes impostas à maioria da população. [...]. Na tentativa de transformar as condições sociais e econômicas excludentes, a Administração Popular desenvolveu o Orçamento Participativo (OP), que estabelece um movimento de diálogo entre população e governo [...]. (FETZNER, 2009, p. 57-58).

Os dados históricos evidenciam um importante ligame entre a reorganização escolar em ciclos e as questões político-democráticas. Os gestores públicos da educação, nos níveis das redes municipais e estaduais, passam a reorganizar as redes em ciclos. O que havia era uma escola que se queria homogênea, mas o que se tinha, na prática, era a negação da inegável heterogeneidade. O descompasso entre o ideal (homogêneo) e a prática (heterogênea) leva as escolas a negarem as diferenças socioeconômicas, tendo como resultado a massificação e a conseqüente exclusão (CANDAU, 2013; LARA, DEITOS, 2012; SANTOS, ALVARENGA, NOBRE, ALENTEJANO, 2010; GOMES, 2017). Na contramão de tal modelo educacional, a proposta do ciclo vislumbrava, segundo Fernandes (2012):

Heterogeneidade, diferença, justiça social, compromisso e responsabilidade são princípios orientadores para a reorganização da escola em seus tempos e espaços, currículos e saberes e para as práticas educativas cotidianas. As políticas que implementam a organização em ciclos, quando preocupadas com a democratização do acesso e da permanência das crianças e jovens na escola, instauram processos e práticas que tentam romper com a lógica hegemônica da escola seriada. A escola seriada ou escola de massa, unificada ou de recitação (HAMILTON, 1992; ENGUITA, 1989) prima pela busca da homogeneidade. Todas as crianças e jovens devem se conformar, no sentido estrito do termo, aos padrões e regras unificadas e iguais para todos, tanto no que diz respeito ao tempo das tarefas e aprendizagens, quanto aos conhecimentos circulantes e prescritos e espaços destinados para o ensino. Esse é um princípio fundante dessa escola (FERNANDES, 2012, p. 82).

Na perspectiva da escola em ciclos, como o processo de ensino-aprendizagem-avaliação não é fragmentado, exige-se (re)configuração de toda a sua estrutura: didático-pedagógica, avaliativa, curricular, relações interpessoais; trata-se de uma escola para a cidadania plena, entendida como participação crítica na vida sociopolítica, sob a égide da

ética e da democracia como valores irrenunciáveis do projeto de construção republicano²⁶ (FERNANDES, 2012). No cotidiano nas salas de aula, devem-se construir saberes-fazer relevantes, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. As práticas pedagógicas que se vinculam à escola tradicional deram como resultado, enquanto negação do diferente, o que, além da massificação, evoca exclusão educacional, política e social. Como alternativa, o ciclo mobiliza o espaço escolar em uma permanente reavaliação das práticas pedagógicas, que passam a pautar-se pela confiança na capacidade de aprendizagem processualmente, sem fragmentação, como no modelo seriado.

Na esteira das críticas à escola massificada, que reprova e gera evasão, as décadas de 80 e 90 viram pulular experiências de organização em ciclos, tais como: os Ciclos Básicos de Alfabetização²⁷ (que preconizavam a não reprovação no primeiro ano de escolaridade, portanto, um ciclo de dois anos de alfabetização) nas redes municipais de educação de São Paulo, Porto Alegre (Escola Cidadã) e Belo Horizonte (Escola Plural), segundo Fernandes (2012).²⁸ A década de 90 é um marco importante para a educação brasileira por causa da LDB 9694/96, legislação que acolhe as novas experiências de organização escolar, em ciclo, permitindo que os sistemas possam organizar-se não apenas de modo seriado.

Mainardes (2006), em revisão da literatura sobre organização escolar em ciclos – produção acadêmica do campo epistêmico dos ciclos –, percebe que, como políticas públicas implementadas nas redes de ensino, eles passam por dificuldades, destacando-se três aspectos: defasagem entre a proposta teórica da organização em ciclos e o que é praticado nas unidades escolares; inadequação da formação docente para trabalhar com as exigências do novo modelo em ciclos; por fim, resistência de professores/as,

²⁶ O termo *republicano*, etimologicamente, tem sua origem na cultura greco-romana, *res publica*, evocando a “coisa pública”. Circunscreve-se ao que é público em oposição ao particular; o privado difere daquilo que corresponde às instituições coletivas e que se dirige aos cidadãos.

²⁷ Afirma Cláudia Fernandes: “os Ciclos Básicos de Alfabetização se constituíram numa medida de natureza político-pedagógica na década de 80, com o objetivo de reorganizar gradativamente a escola pública de 1º grau de então, tendo como marca principal alterar o sistema de seriação nas duas séries iniciais, transformadas em um ciclo de dois anos. Portanto, o aluno não poderia ser reprovado no primeiro ano de sua escolarização. Guardadas as devidas diferenças, podemos citar as experiências pioneiras de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná nessa década” (FERNANDES, 2012, p. 84).

²⁸ Importante destaque faz Cláudia Fernandes ao ponderar que os modelos de reorganização das redes municipais mostram que a escola pública massificada e tradicional se reinventa nas experiências democráticas, enquanto que a escola particular persiste no modelo de ensino tradicional, em uma clara manutenção do *status quo*: “vale ressaltar, no entanto, que, no Brasil, as experiências de ciclos e não-retenção predominam nas escolas públicas voltadas para a escolarização das classes populares, diferentemente das experiências estrangeiras. As escolas voltadas para a elite socioeconômica brasileira mais conservadora não introduziram essas experiências” (IDEM, Ibid.).

responsáveis e gestores/as públicos/as a compreenderem a avaliação no modelo em ciclos, diante da consolidada ideia, tradicional, de uma avaliação que reprova. Analisemos cada consideração em seus desdobramentos. Afirmo o autor, a partir da arte da questão:

Muitos estudos indicam a existência de uma defasagem entre o proposto e o atingido no contexto da prática escolar (Barbosa, 1991; Cruz, 1994; João, 1990; Leite, 1999; Rodriguez, 2002; Oliveira, 2002; Santos, 2003a; 2003b). Alguns estudos apresentam evidências de que as desigualdades e os processos de exclusão da escola seriada são reproduzidos em programas de escola em ciclos (Linch, 2002; Santos, 2003a; Glória; Mafra, 2004; Mainardes, 2004). Tais estudos mostram as contradições entre a retórica da escola em ciclos e a prática real e concreta. Tal retórica tem apresentado a escola em ciclos como uma proposta de inclusão, democratização do ensino e melhoria da qualidade de ensino. (MAINARDES, 2006, p. 15-16).

Conforme Mainardes, as pesquisas sobre ciclos evidenciam que há um hiato entre aquilo que as redes de educação propõem como organização em ciclos e o que, de fato, ocorre nos cotidianos escolares. Ainda, pode ocorrer uma reprodução do sistema de exclusão e desigualdades, algo a ser superado em uma escola em ciclos. O discurso oficial presente nas políticas públicas ao divorciar-se o que efetivamente se cumpre nas práticas escolares, no que tange ao ciclo, evidencia, segundo os resultados das pesquisas, certa retórica: teoricamente, a rede organiza-se em ciclos, mas as práticas curriculares, didático-pedagógicas e avaliativas, bem como os processos de ensino-aprendizagem, em última análise, configuram-se na reprodução dos modelos hegemônicos e tradicionais.

A resistência ao novo modelo de organização em ciclos tem origens variadas, tais como: as políticas públicas pouco agregam a participação da comunidade escolar, o que leva os docentes a não acreditarem na proposta; há rupturas/descontinuidades nas políticas, devido às trocas de gestores educacionais nas redes; pouco incremento e reduzidas oportunidades de formação continuada dos docentes; reprodução da lógica excludente, configurada nas avaliações classificatórias, que reprovam e excluem, via evasão (MAINARDES, 2006).

No que se refere às políticas públicas educacionais quanto à organização em ciclos, as pesquisas relatam implementações, nas redes de ensino, da organização em ciclos não democrático-participativa. Para Mainardes,

A implementação dessa política demanda um intenso e contínuo processo de formação de professores. Vários estudos indicam que a formação dos professores tem sido insuficiente nos processos de implementação (Silva, 1990; Andrade, 1992; Leite, 1999; Mainardes, 2004). (d) Muitos estudos indicam que a maioria dos programas tem sido implementada de 'cima para baixo', sem a participação dos professores. Dentro da literatura, esse modelo

tem sido criticado e modelos de implementação mais participativos têm sido indicados como alternativa (Mainardes, 1995a; 2004; Leite, 1999). A implementação do Projeto Escola Cidadã é um exemplo de um programa em que a participação dos professores foi mais adequadamente considerada (Gandin, 2002) (IDEM).

Em qualquer política pública, para que obtenha êxito, principalmente na área educacional, faz-se necessária a construção de propostas que tenham, como meio, experiências democráticas. Segundo Mainardes, programas implementados à revelia da comunidade escolar terão como fim o fracasso, visto que o não convencimento da importância da política pública traz, em si mesmos, a não corresponsabilidade dos agentes envolvidos diretamente no processo. O caminho democrático-participativo, ao permear todas as etapas do processo de discussão, conformação, efetivação e avaliação dos programas, garante melhores resultados. Ou seja, uma escola organizada em ciclos exige uma nova perspectiva em todos os setores e cenários escolares, seja em concepções de avaliativas, seja permeando as relações interpessoais em sala de aula, tanto de estudantes entre si, quanto deles com os docentes, e até mesmo nas propostas didático-pedagógicas. A natureza organizacional da escola em ciclos exige novas práticas, pois se alicerça sobre novas teorias; como indicam as pesquisas sobre escolas em ciclos, os ciclos, em si mesmos, são desafiadores, uma vez que desestabilizam as pseudoverdades do senso comum educacional. Há certo desconforto na aplicação teórico-prática da escola em ciclos, mas, persistindo-se na nova proposta, os resultados em termos de qualidade e significância do ensino serão compensadores. Acerca disso, afirma Mainardes (2006):

A natureza da política escolar em ciclos é complexa, principalmente por envolver mudanças no sistema e promoção dos alunos, avaliação, ensino-aprendizagem e organização da escola. Devido a tais características, essa política desafia as crenças dos professores, bem como sua prática docente, principalmente no que se refere à visão deles sobre a promoção de todos os alunos dentro do ciclo (Ambrosetti, 1989; 1990; Duran, 1995; Dalben, 2000a; Mazzilli, 2000; Oliveira, 2000; Rodriguez, 2002; Soares, 2002; Fernandes, 2003; Jacomini, 2004). (p. 15).

Segundo Mainardes, analisando-se os resultados das pesquisas sobre a qualidade da escola em ciclos, alguns pontos precisam ser considerados, principalmente no que tange à reprovação. Afirma o autor:

Alguns estudos de implementação também abordam aspectos relacionados aos resultados e efeitos da política nas taxas de aprovação, reprovação e evasão, bem como na aprendizagem dos alunos (desempenho). Estudos sobre o Ciclo Básico de Alfabetização demonstram que a reprovação era eliminada em uma

ou mais etapas. Porém, em muitos casos, a reprovação era apenas adiada. Como resultado, as taxas de reprovação eram altas no final do ciclo (Silva, 1990; 1991; Marques, 1991; Andrade, 1992; Mainardes, 1995a; 1995b)” (IDEM, p. 16).

O Ciclo de Alfabetização – maior expressão de implementação dos ciclos nas escolas brasileiras –, então, pode correr o risco de somente adiar a reprovação, e a prática demonstra que os índices de reprovação do terceiro ano do ciclo são elevados. Isso mostra que há um equívoco, pois o ciclo não pode ser encarado como oportunidade para não ensinar, uma vez que isso terá como consequência a reprovação ao cabo do ciclo, no terceiro ano. O que o campo de pesquisa sobre organização em ciclos nos provoca a pensar? A organização escolar em ciclos, em si, é resistência ao modelo pedagógico tradicional em seu aporte teórico, segundo Mainardes (2009), de cunho filosófico, político, psicológico, antropológico e sociológico.

3.4.2. O modelo organizacional seriado: um problema a ser (re)pensado

Como foi visto anteriormente, segundo a LDB, no artigo 23, a escola pode organizar-se de diversas maneiras. O modelo seriado, que se tornou quase hegemônico no sistema educacional brasileiro, não é a única forma de organizar o ensino nas unidades escolares, mas quais os problemas que a seriação traz? Listemos alguns: crença de que o conhecimento pode ser fragmentado e de que necessita de um percurso definido (modelo racional cartesiano); aceitação de que o desenvolvimento cognitivo é o único a ser desenvolvido pela escola (decorre daí a desconsideração das demais dimensões, como a psicossocial e a físico-motora); ênfase nos conteúdos divididos em séries; desvinculação do conhecimento como um processo contínuo e não determinável pelo tempo, pelo menos em um curto espaço de tempo, como um ano; reprovação como componente pedagógico; culpabilização pelo fracasso exclusivamente sobre o aluno retido no ano (PATTO, 1990; ESTEBAN, 2002); crença de que, para progredir na série, o aluno precisa aprender os conteúdos esperados para determinado ano; maximização dos conteúdos esperados de aprendizagem do estudante, como expressos no livro didático de determinado ano-série; fragmentação do desenvolvimento humano em sua tríade psicossocial, físico-motora e cognitiva, com ênfase exacerbada na última (ALAVARSE, 2009).

O que defendo? Repensar a organização escolar seriada, pois ela é fragmentada e coloca os conteúdos como centro do processo educacional. O que dizer do modelo

organizacional em ciclos? Os ciclos podem ser organizados de três modos diferentes, segundo Fernandes (2012):

Quanto à diversidade de concepções de ciclos nas escolas brasileiras, pode-se encontrar basicamente três experiências: ciclos de aprendizagem, ciclos de formação e ciclos básicos de alfabetização. Resguardadas as diferenças epistemológicas de tais concepções, bem como de categorização das mesmas, ambas se aproximam quanto à proposição de que os processos de ensino e aprendizagem devem ser contínuos e sem retrocessos e se desenvolverem por meio de práticas que contemplem tal proposição. Embora as diferentes experiências e propostas tenham suas peculiaridades, partem da premissa de que é necessário no Ensino Fundamental um sistema de avaliação que não exclua o aluno da escola, a fim de resolver o problema da evasão e repetência, seja por motivos pedagógicos e sociais ou até mesmo econômicos e políticos. (p. 82).

Para Fetzner (2009), a proposta de organização escolar em ciclos pode ser agrupada em ciclos de alfabetização, ciclos de aprendizagem e ciclos de formação. Segundo a autora, os ciclos de alfabetização (década de 1980) representam a

[...] proposta na qual, durante o período inicial do Ensino Fundamental, entendido como o período de aprender a ler e escrever, não há reprovação escolar. Baseado no entendimento de que a repetição da rotina de trabalho na primeira série escolar seria desnecessária e nociva para os que já cursaram esse ano, mesmo que eles ainda não tenham aprendido a ler e escrever como esperado, os ciclos básicos de alfabetização propunham a promoção contínua durante os primeiros dois anos de escolaridade, período em que a criança deveria ser atendida considerando suas necessidades específicas [...] (MAINARDES, 2007; BARRETO & MITRULIS, 2004) (FETZNER, 2009, p. 54).

Já no ciclo de aprendizagem (década de 1990), a proposta

[...] prevê revisão curricular no Ensino Fundamental acompanhada de extensão do tempo para que os alunos possam adquirir os conhecimentos previstos pela escola. Nos ciclos de aprendizagem, mantém-se certa referência aos conteúdos da série; um exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais, que propõem ciclos que conservam ou agrupam duas séries escolares cada um: Ciclo I, 1ª e 2ª séries; Ciclo II, 3ª e 4ª séries; Ciclo III, 5ª e 6ª séries, Ciclo IV, 7ª e 8ª séries [...] (FETZNER, 2009, 54).

Por fim, para Fetzner (2004), os ciclos de formação (1990 até hoje) seriam uma “proposta de enturmação escolar em que não mais se agrupam os alunos de acordo com um pretense conhecimento anterior adquirido” (p. 54). A autora defende que a organização escolar em ciclos favorece o processo de democratização da/escola, entendendo que o ser humano tem potência de aprender, que sua formação é permanente e que as propostas escolares deveriam respeitar as bases maturacionais, sócio-históricas e biológico-sociais (Piaget, Vygotsky e Wallon). A reprovação não teria espaço na escola,

como pedagogia alicerçada no desenvolvimento possível a cada um. Mas vamos problematizar: por que não reprovar? O estudante passa por etapas de desenvolvimento que precisam de mediações advindas do meio cultural e social, assim, precisam seguir com a sua turma, com a mesma idade; além disso, separando-se alguns alunos da turma ao reprová-los, há a humilhação de serem classificados como incapazes de aprender. Os problemas advindos da reprovação são enormes, tais como, gasto de recursos públicos, culpabilização do fracasso exclusivamente no estudante, sem contar a dimensão psicológica. Quem ganha com a reprovação? Na verdade, ninguém. Pelo contrário, gerará evasão, distorção idade-série e desinteresse na aprendizagem, já que se repetirão os mesmos conteúdos. Precisamos seriamente repensar a reprovação, em sua dimensão socioeconômica, política, pedagógica e psicológica (PARO, 2021).

O que os dados do Censo Escolar de 2018, segundo o INEP, dizem sobre a reprovação? Qual análise dos dados podemos fazer?

Quadro 3: Taxas de rendimento escolar 2014-2018

Taxas de rendimento escolar nos ensinos fundamental e médio – Brasil 2014-2018									
Ano	Ensino Fundamental						Ensino Médio		
	Anos Iniciais			Anos Finais					
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
2014	92,7	6,2	1,1	84,8	11,7	3,5	80,3	12,1	7,6
2015	93,2	5,8	1,0	85,7	11,1	3,2	81,7	11,5	6,8
2016	93,2	5,9	0,9	85,6	11,4	3,0	81,5	11,9	6,6
2017	94,0	5,2	0,8	87,1	10,1	2,8	83,1	10,8	6,1
2018	94,2	5,1	0,7	88,1	9,5	2,4	83,4	10,5	6,1

Fonte: INEP, Censo escolar 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º), a reprovação caiu de 2014 (6,2) para 2018 (5,1), e a queda na reprovação é um contínuo em todos os anos. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), também houve queda, no entanto, a reprovação é quase o dobro da vista nos Anos Iniciais. Por fim, ao olharmos o Ensino Médio, a reprovação também caiu, contudo, 10,5 em 2018, é um número assustador. Afirmo o INEP que as taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) “[...] seguem tendência de melhora. Tanto no ensino fundamental, quanto no ensino

médio, diminuiu a reprovação, a aprovação melhorou, e o abandono manteve-se em queda ou estável” (INEP)²⁹.

Afirma Pacheco (2004) que “[...] a verdade do conhecimento escolar depende, acima de tudo, de uma matriz dinâmica entre o pessoal (quem aprende), o social (onde se situa a escola) e a cultura (que seiva corre no interior da escola)” (p. 46). A tríade pessoal, social e cultura são os focos fundamentais de todo sistema educacional, sem os quais não faremos aquilo para que se destina a escola, a saber, promover processos/espacos de construção do conhecimento, sem deprendermos os sujeitos (docentes e discentes), as implicações socioeconômicas e a cultura como produto humano. Não há escola, pelo menos para os desafios do século XXI, que não implique o pessoal, o social-político e a cultura.

Repensar a organização escolar seriada torna-se um imperativo urgente, e precisamos apostar no desenvolvimento humano em sua totalidade. Para tanto, é preciso também repensar a política pública educacional das redes de ensino, que, por tradição, comodidade e falta de conhecer novas experiências, acabam apostando exclusivamente na organização seriada, mesmo que não resulte em bons termos educacionais, em detrimento do ciclo.

3.4.3. Os ciclos como posicionamento político para a construção de uma escola democrática

A organização escolar em ciclos torna-se uma alternativa diante do cenário, muitas das vezes desolador, em que se encontra a educação. No que se refere à democracia, a educação tem um papel proeminente, e “[...] proteger a democracia exige mais que o medo e a indignação [...]” (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 21); exige uma educação na/para a democracia. Educação como ato político e social, por não ser neutra, desvela/reforça/constrói sujeitos-espacos democráticos ou a sua antítese, antidemocráticos; a antidemocracia compõe-se de sujeitos/poderes que estabelecem relações autoritárias, não dialógicas, que se perpetuam mediante uma educação que reforça os modelos autoritários. A educação, por conseguinte, pode servir na construção

²⁹ Site do INEP: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206. Consultado em maio de 2020.

de uma sociedade democrática, mas também para estabelecer sujeitos/poderes totalitários e autoritários. Para a filósofa política Hannah Arendt, “as instituições políticas são manifestações e materializações do poder; petrificam e decaem quando o poder vivo do povo cessa de lhes sustentar” (ARENDDT, 2004b, p.120), ou seja, a democracia se estabelece nas instâncias de poder – no caso das democracias ocidentais, sob a tríade de Montesquieu: Executivo, Legislativo e Judiciário –, mas somente enquanto perpassadas pelo poder vindo do povo.

Na perspectiva arendtiana, a democracia é um projeto político-social que implica o estabelecimento da justiça no convívio. No entanto, diante das catástrofes totalitárias no século XX (nazismo, fascismo e stalinismo), indago com Arendt: “tem a Política ainda algum sentido?” (ARENDDT, 2006, p.38). Mesmo após os campos de concentração, que vilipendiavam a vida humana, a política permanece fazendo sentido, na medida em que a vigília antidemocrática for permanente; afinal, governos aparentemente democráticos podem ocultar autoritarismos e nacionalismos que forjam totalitarismos.³⁰ Uma educação para a democracia é reiterada em relações democráticas *ad intra*; sem uma responsabilidade sociopolítica, a educação, no máximo, produzirá dois tipos de indivíduos: os alienados-assujeitados e os autoritários. O que se coloca como pano de fundo é a possibilidade que a educação tem de instrumentalizar sujeitos que se tornam cidadãos, portanto, sujeitos políticos. O sentido da democracia como forma política de governo popular somente será uma realidade a partir de uma educação democrática.

A democracia é uma forma de organização político-social construída desde a Grécia antiga. Como berço de tal proposta, os gregos pautavam a vida na *polis*³¹ pela

³⁰ Acerca da filosofia política de Hannah Arendt, no que tange às catástrofes do século XX, afirma Ana Paulo Repolês Torres: “ocorre que a perplexidade diante das catástrofes do século XX, bem como a constatação de que a destruição total, a eliminação da Humanidade e de toda vida orgânica da face da Terra é uma possibilidade real, fez não só com que se questionasse o que representa uma decisão ‘política’ em uma guerra de extermínio, mas principalmente reforçou uma já tradicional aversão pela política, o anseio por uma ilusória extinção da mesma. Dessa forma, pode-se dizer, seguindo o desenvolvimento dos argumentos de Arendt, que o fato de a ‘política’ ter levado à desumanização completa dos indivíduos nos campos de concentração e de ter como resultado possível a extinção do fenômeno humano está por detrás dos preconceitos contra a mesma nas sociedades atuais, pois na medida em que política é identificada com violência, com domínio desenfreado de uns sobre outros norteados por interesses egoístas e mesquinhos, na medida em que se tem por evidente que ‘todo poder corrompe e que o poder absoluto corrompe ainda mais’, a passividade, a apatia dos indivíduos, a renúncia ao exercício da cidadania, têm sido cultivadas, nas palavras de Arendt, essa ‘condenação do poder’ corresponde a um ‘desejo inarticulado das massas’ e tem gerado a ‘fuga à impotência’ (ARENDDT, 2006, p.28)” (TORRES, 2007, p. 236).

³¹ “Liberdade entre iguais foi justamente no que se baseou a *polis* grega, pois diferentemente do âmbito doméstico onde reinava o despotismo e a desigualdade, do espaço privado destinado à satisfação das necessidades da vida, onde era justificada a violência e natural o domínio de uns sobre outros, do pai sobre esposa, filhos e escravos, a *polis* surge como um espaço onde a distinção entre governantes e governados

dialética da *Ágora*, embora saibamos das limitações da democracia grega, excludente de mulheres, jovens, estrangeiros e escravos. A *Ágora* constitui-se na antinomia do privado. Enquanto que, na vida doméstica grega, imperava o despotismo, no espaço público, vigorava o diálogo. Na *Ágora*, a democracia construía-se na tessitura dos embates, nos argumentos, no diálogo, na retórica, nos acordos, em suma, na cidadania. Na Modernidade, pós-Iluminismo e Revolução Francesa, as ideias democráticas foram sendo lapidadas até termos uma democracia mais participativa e menos excludente. Obviamente que há espaços e arestas a serem reparadas em nossas democracias, principalmente, em tempos de uma política extremista, neofascista, autoritária e antidemocrática.

A história política brasileira demonstra muitas facetas, desde uma colonização exploratória, passando por um Império e, por fim, uma República em construção, em projeto. Afirma Martins: “somos uma nação tardia em relação aos parâmetros da democracia, aos valores republicanos e à própria concepção de povo como sujeito de direitos políticos e de soberania” (MARTINS, 2016, p. 251). A tarefa de (re)construir a República – e até mesmo a refundar, sob a égide dos valores de probidade, transparência, direito público, enfim, democracia – cabe a todas as instituições, e as escolas cumprem um importante papel na formação cidadã e político-democrática na República. Assim, colocam-se algumas questões: a escola, de fato, assume para si a responsabilidade de ser um espaço de formação democrática? As ações da escola são democráticas? A democracia é um valor irrenunciável para a escola?

Para responder essas questões, cabe ponderar: a escola é um espaço de fomento da democracia, ainda que às apalpadelas. Muitas ações, no cotidiano escolar, são permeadas de uma pujante democracia, mesmo obscurecidas por inúmeras outras ações antidemocráticas. Há uma dialética no interior das unidades escolares, como reflexo da sociedade onde estão inseridas e da qual são parte, um misto de antagonismos: saberes/fazerem pautados na democracia e saberes/fazerem afeitos ao autoritarismo, à injustiça e à negação dos direitos. Porém, críticas e lutas dos movimentos sociais, particularmente dos movimentos feminista, negro, LGBTQI+, Sem Terra, Sem Teto e tantos outros, de certa forma, permeiam não só a sociedade, como também os agentes envolvidos nas dinâmicas educacionais, tanto as formais quanto as não-formais. Certo é

não fazia sentido, onde todos aqueles que igualmente obtiveram libertação das necessidades vitais podiam tornar-se livres, podiam participar e construir um mundo comum através de feitos e palavras. Desse modo, percebe-se que a liberdade não era obtida no relacionamento do eu consigo mesmo, mas sim na interação com seus semelhantes, pressupondo tanto a presença de outros ‘eus’, quanto a existência de um espaço público organizado que permitiria a todos os homens livres ‘aparecer’, isto é, agir” (IDEM, p. 238).

afirmar que coexistem saberes-fazer-poderes que dialeticamente se estabelecem nas escolas, ora em conflito, ora em diálogo, ora em antagonismo.

Segundo Maria da Glória Gohn (2019), na obra *Participação e Democracia no Brasil*, da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013, analisando-se, nos últimos 50 anos, a participação democrática no Brasil, podem-se estabelecer fases: a) primeiro ciclo (anos de 1960): da exploração do povo nas ruas à resistência à repressão; b) segundo ciclo: lutas e movimentos na década de 1970 (a organização pelas bases); c) terceiro ciclo (1980): Diretas Já e o processo constituinte; d) por fim, o quarto ciclo (pós-1988): nova fase de participação institucionalizada ou cidadã. Os ciclos mostram exatamente a dialética de nossa história política, com forças antidemocráticas constantemente buscando minar a democracia. Estamos passando outro ciclo, do retorno a discursos oriundos do campo político, que flertam com ditadura (AI-5 e discursos que enaltecem figuras como Ustra, um violador dos direitos humanos). Há uma inegável busca, pelo governo de Jair Messias Bolsonaro, por enaltecer feitos realizados pelos governos autoritários durante a Ditadura de 1964-85. O resumo de tais posturas ideológico-políticas é colocar nossa jovem democracia – imperfeita, diga-se de passagem – em prova. Nossas instituições seguem posicionando-se veementemente contra as falas presidenciais, de seus filhos e de seus ministros, mas nossa maior força está no povo, que não aceitará retrocessos autoritários.

Perante tais fatos, fica evidenciado que a escola tem um papel proeminente, basicamente, em três vertentes: primeiramente, o ensino da nossa história político-econômica e social, principalmente dos anos de ditadura; segundo, pela organização da escola de forma democrático-participativa, com colegiados e gestão escolar, pautando-se nos valores republicanos; por fim, a condenação/denúncia, explícita e implícita, das ações autoritárias, logo, não democráticas, presentes na sociedade e nas relações na escola. Como afirma Libâneo, “o projeto político” (LIBÂNEO, 2015, p. 127) da escola é um posicionar-se diante da realidade e promover em uma escala menor os desafios de convivência social, em uma projeção reduzida e controlada como preparação para o macrossocial. Diante do exposto, fica evidenciado que a escola precisa assumir o seu papel na consolidação da democracia. A organização escolar em ciclos favorece a (re)significação da escola, em suas multifacetadas dimensões, tais como: concepção de currículo, avaliação, projeto político-pedagógico (PPP), didática, enfim, o papel da escola. Mas por que e em que o ciclo favorece a democracia?

O cotidiano escolar, por não estar imune às questões culturais, é atravessado pelos conflitos entre o local e o global. O processo de globalização esconde uma dualidade, a saber: a homogeneização e a reivindicação da valorização de culturas particulares. Afirma o filósofo francês Gilles Lipovetsky (2010): “ao mesmo tempo em que o mercado e as indústrias culturais fabricam uma cultura mundial caracterizada por uma forte corrente de homogeneização, assiste-se também à multiplicação das solicitações comunitárias de diferença” (LIPOVETSKY; SERROY, 2010, p. 23). A escola passa pelos mesmos dilemas, um dilema curricular: qual conhecimento favorecer? O erudito, consagrado por uma concepção curricular tradicional e fragmentado em disciplinas, ou a abertura a novas facetas culturais, muitas das vezes marginais? Em uma configuração escolar em ciclos, o conhecimento é construído de modo processual – no sentido de que a cultura e as experiências dos estudantes fazem parte de tal construção – , significativo e democrático, haja vista que, ao organizar-se a escola em ciclos, se possibilitam, inclusive, as trocas culturais, respeitando as etapas do desenvolvimento humano.

Como visto, os ciclos alicerçam-se na concepção de que o ser humano é capaz de aprender. Portanto, ao organizarem-se as unidades escolares em ciclos, favorece-se a missão escolar, em seu fim último e mais importante: formação de sujeitos críticos, corresponsáveis pelo mundo (meio ambiente) e pelo outro (meio antrópico), conscientes de seu papel democrático e republicano.

3.5. A democratização do conhecimento: princípios filosófico-políticos

O conhecimento, como questão que interessa à filosofia, tem uma longa história, desde os socráticos até os contemporâneos, e é sistematizado pela Teoria do Conhecimento, que busca fontes, causas e desdobramentos. O interesse, aqui, está na afirmação da necessidade de democratização do conhecimento, entendida como acesso à produção dos saberes populares (cultura popular).

Organiza-se o presente item para que se compreendam as nuances que envolvem a cultura popular e a produção de conhecimento. A cultura popular nos espaços escolares tem uma história de negação e subalternização, fruto do processo da colonização europeia, que nos fez assumir quase exclusivamente a cultura eurocêntrica. Para a

compreensão de tais fenômenos, percorre-se um caminho: perceber como as fontes do conhecimento advindas da tradição filosófica, por meio do racionalismo, empirismo e do apriorismo, são colonialismo. Diante disso, propõe-se que a decolonialidade permitirá acessar a cultura popular, com a educação popular propiciando uma maior democratização do conhecimento.

Importante notar, desde o início, que a perspectiva teórica se sustenta naquilo que Walsh (2019) denomina de implicações entre interculturalidade e decolonialidade, ou seja, busca-se refletir “[...] um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos e nem nas perspectivas da modernidade” (p. 9). Há uma hegemonia geopolítica do conhecimento que, segundo a autora, impede a construção de uma sociedade outra, e assim, sem uma ruptura epistemológica – e, eu diria, também gnosiológica –, perpetuam-se as bases do Estado eurocentrado. Quais bases? O patriarcalismo, o machismo, o imperialismo, a segregação xenófoba, etc., permeados pela colonialidade e pelo capitalismo.

3.5.1. As fontes do conhecimento colonizadas: racionalismo, empirismo e apriorismo

A Modernidade baseia-se em um determinado conhecimento que tem suas fontes em questões filosóficas, sobretudo, nas disputas dos séculos XVI-XVII. A pergunta que mobilizava os filósofos era: qual é a fonte do conhecimento? A filosofia produziu resposta à questão via Teoria do Conhecimento, área que trata do conhecimento. Na história da filosofia, existiram, basicamente, três correntes filosóficas que discutem a gnosiologia, cada qual com sua perspectiva sobre a fonte do conhecimento: o racionalismo cartesiano, o empirismo lockeano e o apriorismo kantiano.

O ser humano, para conhecer a verdade, segundo René Descartes, de início, deveria colocar em dúvida todo conhecimento (denominamos de dúvida metódica). Ao aplicar-se o método da dúvida, chega-se às proposições que não podem ser postas em dúvida. Descartes chegou à conclusão de que não poderia *a priori* (do latim, "de antes" ou "do anterior") partir de nenhuma premissa, nem considerar as percepções sensoriais (cinco sentidos). Assim, Descartes colocava à filosofia a tarefa de apartar-se do empírico para alcançar a verdade do conhecimento. A dúvida metódica poderia levar o sujeito pensante ao ceticismo – doutrina filosófica que afirma a possibilidade de se obter um

conhecimento verdadeiro –, porém, Descartes, em sua filosofia, assegurou que não devo duvidar de minha própria existência, como ser pensante; daí decorre a conclusão cartesiana: *Cogito ergo sum* (penso, logo, existo), e a existência de Deus. Para Descartes, esta é uma verdade inquestionável, pois, se pensante, tem que existir. Decorre do *cogito* todo o influxo do idealismo na filosofia posterior, ou seja, a tendência de alguns filósofos a valorizar a atividade do sujeito pensante em detrimento do objeto pensado. A antropologia de Descartes é eminentemente racionalista: o homem é, em última análise, um ser essencialmente pensante.

Após estabelecer a sua própria natureza como ser pensante e existente, Descartes prossegue constatando que não conseguiu ir além da subjetividade. Era necessário determinar algo independente do eu pensante. Surge a segunda certeza: a existência de Deus. Para Descartes, o eu pensante é um ser imperfeito que tem a ideia de um ser extremamente perfeito – a ideia de Deus –, e de onde veio essa ideia? Afirma Roger Scruton:

Não pode ser de minha própria concepção, uma vez que é manifesto à luz natural da razão que deve haver “tanta realidade (perfeição) na causa quanto no efeito”. Aplicando-se este princípio às ideias, torna-se manifesto que deve haver tanta “realidade formal” na causa de uma ideia quanto há “realidade objetiva” na própria ideia. [...] Minha ideia de Deus representa o mais elevado grau de realidade; sua causa, portanto, tem de ser real no grau mais elevado; em suma, tem de ser o próprio Deus (SCRUTON, 2008, p. 51).

No racionalismo cartesiano, existem duas substâncias, essencialmente separadas e distintas, quais sejam: a substância pensante (*res cogitans*), esfera o eu – consciente; a substância extensa (*res extensa*), mundo material – corpóreo. Mas a metafísica cartesiana incluía outra dimensão, a substância infinita (*res infinita*): Deus. Assim, as duas substâncias das quais não posso duvidar são a substância pensante (eu – consciência) e a substância. No contexto da Teoria do Conhecimento, Descartes estabelece na história da filosofia a premissa de que a razão é a principal fonte de conhecimento. Em contrapartida, o empirismo de John Locke coloca-se frontalmente em oposição à perspectiva racionalista de Descartes. Locke, na introdução à sua obra *Ensaio sobre o entendimento humano*, escreveu:

Visto que o entendimento autua o homem acima dos outros seres sensíveis e dá-lhe toda vantagem e todo domínio que tem sobre eles, seu estado consiste certamente num tópico que, por sua nobreza, é merecedor de nosso trabalho de investigá-lo. O entendimento, como o olho, que nos faz ver e perceber todas as outras coisas, não se observa a si mesmo; requer arte e esforço situá-lo a distância e fazê-lo seu próprio objeto (LOCKE, 2012, p. 79).

Locke, juntamente com Descartes e Francis Bacon, reconhece a importância de o entendimento fazer um autoexame, mas diverge de Descartes quanto ao modo pelo qual o homem produz o conhecimento. Locke inaugura a célebre disputa filosófica entre os racionalistas e os empiristas. Para Locke, o conhecimento tem como fonte a experiência com os dados sensíveis da realidade, e assim há uma relação ascendente: partindo da sensação para a ideia. Tal esquema é diametralmente oposto ao racionalismo, que privilegia a razão, visto que a experiência sensível está sujeita ao equívoco. Trata-se, como visto anteriormente, de perspectivas divergentes as de Descartes e do empirismo: Locke, como empirista, diz que nada existe na mente que antes, não tenha origem na experiência sensível. Hessen afirma:

Segundo o empirismo, a razão não possui nenhum patrimônio apriorístico. A consciência cognoscente não retira conteúdo da razão, mas exclusivamente da experiência. Se o racionalismo deixava-se conduzir por uma ideia determinada, por um ideal de conhecimento, o empirismo parte de fatos concretos (HESSEN, 2006, p. 49).

Pela reflexão (interna) e pela experiência sensorial (externa), são delineadas todas as ideias que temos. Os empiristas defendem que as ideias são provenientes exclusivamente da experiência, via percepção sensorial (olfato, paladar, visão, audição e tato). Por fim, o leitor deve estar se perguntando: afinal, qual corrente de pensamento está correta? O empirismo, com a experiência sensível e a reflexão, ou o racionalismo, com as ideias inatas? Na filosofia moderna, a questão do conhecimento ocupou vários filósofos e produziu debates e obras que se contrapõem. No entanto, na Alemanha, no século XVII, surge um pensador que não adere nem ao modelo racionalista, nem mesmo ao racionalismo.

Immanuel Kant, que fez do problema do conhecimento a centralidade de sua filosofia, busca o meio-termo entre visões tão opostas. Segundo Kant, a produção do conhecimento inicia-se pela experiência, mas faz-se necessário o influxo do sujeito que organiza e delimita a experiência. Na linguagem conceitual kantiana, diz-se que temos duas formas de conhecer: *a priori* (isto é, anteriormente a qualquer experiência), conhecimento puro que independe dos dados sensoriais, portanto, anterior à experiência, conduzindo a juízos (necessários e universais); e *a posteriori* (posterior à experiência), conhecimento empírico que depende dos sentidos, posterior à experiência. Desse modo, Kant buscou estabelecer as estruturas do sentir e do conhecer, ou seja, concluiu que

existem certas estruturas que possibilitam as formas *a priori* do entendimento são determinadas pela experiência (formas *a priori* da sensibilidade) (COTRIM; FERNANDES, 2013).

Kant não se filia às correntes hegemônicas e opostas vigentes em sua época (o empirismo e o racionalismo), mas critica ambas as perspectivas exclusivistas. Afirma Immanuel Kant:

A capacidade de receber representações, graças à maneira como somos afetados pelos objetos, denomina-se sensibilidade. Por intermédio, pois, da sensibilidade são-nos dados objetos e só ela nos fornece intuições; mas é o entendimento que pensa esses objetos e é dele que provêm os conceitos. O nosso conhecimento provém de duas fontes fundamentais do espírito, das quais a primeira consiste em receber as representações e a segunda é a capacidade de conhecer um objeto mediante estas representações; pela primeira é-nos dado um objeto; pela segunda é pensado em relação com aquela representação. Intuição e conceitos constituem, pois, os elementos de todo o nosso conhecimento, de tal modo que nem conceitos sem intuição [...], nem uma intuição sem conceitos podem dar um conhecimento. Pelas condições da nossa natureza, a intuição nunca pode ser senão sensível, isto é, contém apenas a maneira pela qual somos afetados pelos objetos, ao passo que o entendimento é a capacidade de pensar o objeto da intuição sensível. Nenhuma destas qualidades tem primazia sobre a outra. Sem a sensibilidade, nenhum objeto nos seria dado; sem o entendimento, nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdo são vazios; intuições sem conceitos são cegas. [...]. Estas duas capacidades ou faculdades não podem permutar as suas funções: o entendimento nada pode intuir e os sentidos nada podem pensar. Só pela sua reunião se obtém conhecimento (KANT, 1997, p. 61-89).

Para o filósofo de Königsberg, a experiência fornece a matéria, enquanto que a razão a organiza de acordo com as estruturas *a priori* no pensamento, daí a nomenclatura apriorismo ou idealismo transcendental. O apriorismo kantiano coloca o sujeito no centro do processo do conhecimento, pois o sujeito organiza a matéria advinda da experiência, a partir de sua estrutura prévia (*a priori*). Primeiro, o sujeito é afetado pelo objeto – afeta a sensibilidade –, e o entendimento organiza o material fornecido. À luz do exposto, sintetiza-se a perspectiva apriorística kantiana, que exige a síntese do idealismo e do realismo, pois somente assim se alcança o conhecimento: “só pela sua reunião se obtém conhecimento” (KANT, 1997, p. 89).

As discussões sobre a gnosiologia produzidas pela Modernidade e acima expostas fundamentam os discursos científicos postulados hodiernamente. No entanto, a proposta de democratização do conhecimento indaga sobre a colonização produzida a partir da filosofia europeia nos saberes outros (WALSH, 2019). Como dialogar com culturas diferentes sem subalternizar os conhecimentos advindos da cultura popular? É possível produzir uma escola pautada na interculturalidade? Como? De que forma a

escola organizada em ciclos rompe ou não com as práticas pedagógicas colonizadas? Até que ponto a escola em ciclos acolhe a cultura e os conhecimentos populares?

3.5.2. Democratização do conhecimento: cultura popular e interculturalidade

Sociologicamente “povo” aparece também como uma categoria histórica que se situa entre massa e elites. Numa sociedade que foi colonizada e de classes, aponta clara a figura da elite: os que detêm o ter, o poder e o saber (BOFF, 2015, p. 1).

Em conversas com professores, estudantes e pesquisadores, fica evidenciado aquilo de Candau (2013) pontua: “[...] parece consensual a necessidade de se reinventar a educação escolar” (p. 13), principalmente naquilo que constitui os aspectos de ensino-aprendizagem significativos, tendo em vista a dialética presente nos contextos sociopolíticos e culturais. A partir dos Estudos Culturais, que surgem no contexto da crítica literária britânica desenvolvida pelo Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, em 1964, passa-se a questionar o próprio conceito de cultura, vista como exclusiva e estreitamente identificada com as obras consagradas, em detrimento de um conceito mais amplo (SILVA, 2017). Então, o que é cultura? Qual a relação entre cultura e política? E entre cultura e currículo escolar? Para o autor,

[...] os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ser, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. (SILVA, 2017, p. 133-134).

A cultura³², na perspectiva dos Estudos Culturais, não é neutra, nem imparcial, mas implicada nas relações de poder, identidade e significação. Dessa forma, desconstruir e desnaturalizar a cultura é imprescindível, uma vez que o jogo cultural perpassa interesses econômicos, sociais e políticos. Ao privilegiarmos uma determinada expressão

³² Para Bourdieu (2004), a cultura é “[...] essa espécie de saber gratuito, para todos os fins, que se adquire em geral numa idade em que ainda não se se têm problemas para colocar. Pode-se passar a vida a aumentá-la, cultivando-a por si mesma. Ou, então, pode-se usá-la como uma espécie de caixa de ferramentas, quase inesgotável [...] a cultura está associada à ideia de gratuidade, de finalidade sem fim” (p. 43).

cultural, classificando-a como subalterna ou clássica, isso já denota um posicionamento político. A cultura como fenômeno antropológico³³ é estudada pela antropologia, no sentido de desvelar as interfaces entre natureza e cultura. A antropologia surge da necessidade de compreender os modos pelos quais as variadas civilizações produziram sua cultura. Claude Lévi-Strauss concebe que “a cultura não pode ser considerada nem simplesmente justaposta nem simplesmente superposta à vida” (p. 17), ou seja, é simplório colocar a cultura na dicotomia com a vida, seja justapondo, seja superpondo. Como diz o antropólogo,

Ao se espalharem por toda a terra, as civilizações que – com ou sem razão – se julgavam superiores: a cristã, a islâmica e a budista, e em outro plano, esta civilização mecânica que com elas se parece, se impregnam de gêneros de vida, de modos de pensar e agir, que são justamente o objeto de estudo da antropologia e que, sem que tenhamos consciência clara disso as transformamos interiormente. É que os povos ditos “primitivos” ou “arcaicos” não desaparecem do nada. Antes se dissolvem incorporando-se, de maneira mais ou menos rápida, à civilização que os cerca. E ao mesmo tempo, esta adquire caráter mundial (LÉVI-STRAUSS, 1962, p. 20).

James Clifford (1995), em sua obra *Dilemas de la cultura*, reflete que “*el futuro no es monocultural*” (p. 32). Segundo o autor, as relações sociais demandam intercâmbios culturais, o que tem como consequência o multiculturalismo. Uma das marcas das sociedades atuais é o convívio – tenso, em disputas, correlacionando forças – entre culturas diversas. Tal coexistência implica romper com o etnocentrismo³⁴ ou mantê-lo hegemônico.

³³ “Enfim, a antropologia nos ensina a nos descentrarmos de nós mesmos assim como de nossa própria sociedade e cultura. Isso é um exercício fantástico e que nos abre as portas para novos universos, novas possibilidades e alternativas de aprendermos com os outros e de nos vermos através dos outros, conhecendo-nos mais profundamente. Afinal, como disse Sahlins (1979, p.08), ‘o homem apreende o mundo a partir de esquemas simbólicos que ordenam o mundo, mas que jamais são os únicos possíveis’. Isto quer dizer que outros grupos podem organizar o mundo de forma diferente da nossa, e nesse sentido sempre lidamos com diferentes mundos possíveis” (SIQUEIRA, 2007, p. 10).

³⁴ O antropólogo francês Claude Lévi-Strauss trata do etnocentrismo da seguinte forma: “consiste em repudiar pura e simplesmente as formas culturais: morais, religiosas, sociais, estéticas, que são as mais afastadas daquelas com as quais nos identificamos. ‘Hábitos de selvagens’, ‘na minha terra é diferente’, ‘não se deveria permitir isso’, etc., tantas reações grosseiras que traduzem esse mesmo calafrio, essa mesma repulsa diante de maneiras de viver, crer ou pensar que nos são estranhas. Assim, a antiguidade confundia tudo o que não participava da cultura grega (depois greco-romana) sob a denominação de bárbaro; a civilização ocidental utilizou em seguida o termo selvagem com o mesmo sentido. Ora, subjacente a esses epítetos, dissimula-se um mesmo julgamento: é provável que a palavra ‘bárbaro’ se refira etimologicamente à confusão e à inarticulação do canto dos pássaros, opostas ao valor da linguagem humana; e selvagem quer dizer “da selva”, evoca também um gênero de vida animal, por oposição à cultura humana. Em ambos os casos, recusamos admitir o próprio fato da diversidade cultural; preferimos lançar fora da cultura, na natureza, tudo o que não se conforma à norma sob a qual se vive” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 334).

Mas há um perigo: o movimento de apreço pelas culturas diferentes, em uma abordagem excêntrica do outro, pode velar a cooptação cultural para fins de manutenção do *status quo* cultural e político. O risco de cooptação, segundo Walsh (2019), pode ser expresso no movimento interno dos discursos políticos e de Estado, que têm como pano de fundo um multiculturalismo amenizado ou debilitado, provocando a manutenção hegemônica do sistema que exclui. Basta pensarmos nos discursos diplomáticos, nas instituições multilaterais, no Banco Mundial, como exemplifica a autora, que pensam no multiculturalismo atravessado pelo vazio, sem identidade dos movimentos ou dos grupos sociais que têm sua cultura subalternizada. O legado colonial, imperialista e capitalista outorga às instituições (que perpetuam seus valores) a tarefa de aparentemente colocar-se na tutela do direito do diferente de existir, mas suas ações tornam a diferença permitida somente e na medida em que, de certo modo, se submetem. Uma proposta socioeconômica, social e educacional que apregoe a radical ruptura com as estruturas de sustentação do capitalismo – de modo atualizado no neoliberalismo – será aniquilada pelas instituições colonializadas. Existe saída?

Sempre há saídas, pelo menos assim pensam os inconformados com a exploração; não uma utopia irreal, mas possível, e assim os movimentos sociais, com suas pautas e projetos, resistem e lutam. Dentre os grupos que resistem, estão os educadores que propõem a Educação Popular.³⁵ A América Latina, diante de sua história de exploração colonial, resiste ao pensar uma pedagogia decolonial³⁶ para, de fato, promover uma educação emancipatória. Segundo Conceição Paludo (2015), “o processo latino-americano possibilita compreender que a educação, dado o papel que desempenha na sociedade, em uma perspectiva efetivamente emancipatória, só pode ser resistência e exercício de contra-hegemonia” (p. 225). Porque resistente, a educação que tem como

³⁵ “Marcadamente, do ponto de vista das suas fontes teóricas, pode-se citar a teoria marxista; os autores latino-americanos, dentre os quais ganham destaque Martí e Mariátegui e, acima de todos, Paulo Freire, com o método de alfabetização de jovens e adultos e a formulação da ‘Pedagogia do Oprimido’; as matrizes da Teologia da Libertação; do sindicalismo; a indigenista; dos movimentos urbanos, rurais e comunitários; do socialismo; da revolução; das artes, com o Teatro do Oprimido; e a da comunicação” (PALUDO, 2015, p. 226).

³⁶ “Por pedagogia decolonial, nesta perspectiva, entendemos o conjunto de teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária. Essa pedagogia deve ser entendida no contexto das lutas decoloniais, que pretendem a viabilização da humanidade contra a matriz colonial e seu padrão de racialização-desumanização que há mais de 500 anos vêm oprimindo e vitimando homens e mulheres (Walsh, 2013)” (NETO; STRECK, 2016, p. 209).

meta a emancipação assume o conhecimento popular, sua cultura, história, tradições, saber e sabedorias como lugar privilegiado para os processos de ensino-aprendizagem.

A Educação Popular tem no pensamento de Paulo Freire um importante escopo, no sentido de que propõe práticas pedagógicas que assumem a cultura popular, e, conseqüentemente, o conhecimento advindo das classes populares, de modo a integrá-lo aos currículos. A democratização do conhecimento na pedagogia da libertação expressa-se na perspectiva de que se educa/liberta pela dialogicidade – não qualquer diálogo, mas o diálogo que reconhece o outro como portador de conhecimentos. A educação bancária denuncia que tais práticas pedagógicas estão cooptadas pela desvalorização dos conhecimentos prévios dos/das estudantes e que o/a professor/a deposita um conhecimento que formalmente compreende como indispensável. Mas quem define quais conhecimentos são importantes? O livro didático, as Secretarias de Educação, uma concepção eurocêntrica e colonizada, ou tudo junto e misturado?

As teorias críticas do currículo denunciam as relações de poder e saber presentes nos currículos, mas as teorias pós-críticas também desvelam as ideologias identitárias, sexuais, de gênero e étnico-raciais presentes nos currículos e práticas pedagógicas. Para superar aquilo que se critica, uma nova proposta pedagógica impõe-se, mas não basta remendar o que se tem; sem abandonar/romper, não teremos uma educação emancipatória. De acordo com Neto e Streck (2016),

A pedagogia do oprimido que [Paulo Freire] defendeu e praticou marca uma ruptura em relação às pedagogias colonizadoras, por um conjunto de motivos: a) supera o colonialismo epistemológico segundo o qual a razão está sempre no educador, representante da ciência hegemônica, e nunca no educando; b) define as classes populares como sujeitos da história, da educação e da investigação, superando a dicotomia sujeito e objeto; c) valoriza a sabedoria popular e a história local, oferecendo possibilidades de construir conhecimento a partir de cosmovisões ancestrais, anteriores ao processo colonizador; d) empodera as classes e os grupos populares, devido ao seu viés conscientizador e mobilizador; e) engendra um diálogo intercultural que viabiliza a restauração da humanidade dos sujeitos e do mundo; f) enfatiza a participação cidadã e democrática, criando uma fissura na cultura do silêncio e na colonialidade do poder (p. 215).

As estruturas neoliberais sobre a educação também resistirão na busca de manutenção do *status* social vigente. Para tanto, vislumbram-se os avanços da meritocracia, do modelo empreendedor³⁷, do Estado mínimo, da privatização, dos

³⁷ Como exemplo do avanço neoliberal sobre a educação, sob novas roupagens, mas que vela velhos projetos socioeconômicos, basta pensarmos na política pública educacional implementada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), com as escolas de Ensino Médio Integral, especialmente as escolas vocacionadas ao empreendedorismo. Estudantes do Ensino Médio, em escolas

vouchers para a educação privada, etc. Como contrapor-se a tal projeto? A Educação Popular poderá ser um caminho de contrarresistência, pois as bases estão ancoradas em outras perspectivas: ecológicas, sustentáveis, populares, democráticas, decoloniais, de valorização das culturas (indígenas e africanas), multiculturais, isto é, libertadoras e emancipatórias.

No Brasil, especialmente, a Educação Popular tem em Paulo Freire um importante horizonte teórico-prático que se sustenta na ruptura com as pedagogias que nascem sob a colonialidade. Contra-hegemonicamente, rompe e propõe: rompe com a perspectiva de uma educação que se faz “bancária” e propõe, em substituição, uma educação para a libertação e autonomia. Paulo Freire, ao romper com a pedagogia colonizada, denuncia a própria colonização que está entranhada nas pedagogias tradicionais e conservadoras, nas quais se insiste em uma pretensa neutralidade curricular, que vela o flerte com a reprodução, inclusive ideológica, do capitalismo à moda neoliberal. Uma educação para ser popular – freireana – precisa colocar a cultura popular nas práticas curriculares e avaliativas; do contrário, o que se tem são práticas pouco ou nada dialógicas, portanto, não emancipatórias. Não basta afirmar que as práticas pedagógicas são freireanas se não houver ruptura paradigmática, epistêmica, gnosiológica e pedagógica. Afirma Fetzner (2009):

A educação popular traz, portanto, uma proposta de ruptura com o ensino conservador e excludente, propondo uma escola que se faça com o povo e para o povo, na defesa de seus direitos e saberes (Freire, 1975). Os fazeres na organização dessas práticas: o diálogo com a comunidade, práticas curriculares e avaliativas coletivas, ordenação dos espaços e tempos em acordo com as necessidades avaliadas pelo grupo seriam as bases do surgimento de outra cultura escolar (p. 54).

A educação que se adjetiva como popular precisa romper com os dualismos paradigmáticos, com as dicotomias gnosiológicas (conhecimento popular e científico) e com a crença na neutralidade, projetos do positivismo. Sem tais rompimentos, não se faz

estaduais integrais, aprendem, nos currículos, a ênfase em empreendedorismo. “Com a implementação da Trilha Empreendedora pretendemos promover maior integração do aluno com a escola e assim garantir a apreensão dos conceitos de empreendedorismo, educação financeira e preparação para o mundo do trabalho”, conta Vivian Barros, coordenadora do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC-RJ. (<http://www.rj.agenciasebrae.com.br/sites/asn/uf/RJ/ensino-do-empreendedorismo-ja-e-uma-realidade-com-convenio-entre-sebrae-e-governo-do-rio,3605e7138ab44610VgnVCM1000004c00210aRCRD>. Consultado em junho de 2020).

educação popular, nem se democratiza o conhecimento. Segundo Neto e Streck (2016), é preciso:

a) romper a dualidade sujeito/objeto que caracteriza o conhecimento no paradigma científico moderno; b) subverter a dicotomia entre conhecimento científico e sabedoria popular, que tem sido uma arma ideológica do pensamento eurocêntrico para determinar a inferioridade das cosmovisões das classes populares; c) ultrapassar a neutralidade valorativa e o descompromisso com a transformação social típicas das ciências positivistas (NETO; STRECK, 2016, p. 219).

O processo de desumanização “[...] não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica” (FREIRE, 2019, p. 40), atravessa-nos nas inúmeras violações cotidianas, inclusive dos direitos humanos. Diante de uma fenomenologia da desumanização empreendida em seus artifícios e artífices, somos solapados da esperança; contudo, esperar em tempo sombrios da história – se é que já houve tempos não sombrios – é resistir, denunciar e propor novos cenários. Uma das formas de violência e desumanização a que estamos expostos refere-se à cultura, pois esta é a expressão, no campo simbólico, daquilo que nos constituiu. A cultura permite-nos o autoconhecimento e a localização no tempo e espaço.

No que tange à democratização do conhecimento, tem-se consciência do processo antidemocrático, que é hegemônico, inclusive, em muitas práticas pedagógico-curriculares. Pode-se iniciar questionando, pois às vezes colocar boas perguntas é já um caminho profícuo: o conhecimento popular está presente na escola até que ponto? Os professores assumem o conhecimento prévio dos estudantes como relevante nas práticas didáticas?

Para Bosi (2009), a cultura popular é dialética, uma vez que existem movimentos de assimilação, enquanto reprodução daquilo que se recebe; criação – o modo como os grupos sociais (re)significam a herança recebida – e, acrescentaria, o movimento de resistência, entendido como aquilo que se nega a herdar culturalmente. Assim, defendo uma educação na e para a interculturalidade, que advoga o reconhecimento do outro, daquele que, diferente de mim, não ameaça meu modo de vida, mas antes, pelo diálogo entre os diferentes, na diferença que nos enriquece, negocia culturalmente. Não uma negociação aos moldes colonizadores. A base para uma educação democrática do conhecimento pressupõe a interculturalidade (WALSH, 2001) como intercâmbio de conhecimentos, saberes e práticas culturais, em suas respectivas diferenças, sem subalternização.

A democratização do conhecimento como horizonte da educação assume a riqueza das diferenças; a diversidade potencializa, sem velar os conflitos sociais, econômicos, culturais e políticos.³⁸ O posicionamento político torna-se indispensável em um diálogo autêntico, em que as disputas ideológicas são postas à luz, não ocultadas, pois somente assim as desigualdades de todas as ordens serão reconhecidas, nomeadas e confrontadas. Não se defende um diálogo ingênuo entre culturas diversas, mas um franco reconhecimento dos conhecimentos produzidos pelos mais diversos grupos sociais – os quilombolas, os indígenas, os sem-terra, os trabalhadores sindicalizados, os agricultores, a comunidade LGBTQI+, os camponeses, as diversas juventudes organizadas, enfim, os movimentos sociais. A despolitização da educação é um projeto que intenta fazer acreditar que a escola não é um lugar político, mas neutro. Nóvoa (1998) convida-nos a recolocar nos espaços educacionais “uma espécie de consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica” (p. 187). A despolitização é um desserviço à democratização como valor, pois não há democracia sem política. Sem política, não se constrói uma educação crítica; sem educação crítica, não se realiza cidadania; sem cidadania, não há povo; sem consciência de povo, não há luta; sem luta, há ditadura, subalternização, opressão e todo tipo de desigualdades.

No capítulo seguinte, trato da caracterização da rede municipal de Miguel Pereira, buscando consolidar os dados e obter um quadro interpretativo à luz dos aportes teóricos vistos no capítulo anterior. Igualmente, apresento os dados coletados por meio de entrevistas e conversas com coordenação pedagógica, gestor municipal (ex-secretário de educação) e docentes que atuam no Ciclo de Alfabetização em Miguel Pereira. Por fim, apresento as análises interpretativas do fenômeno estudado e as conclusões da pesquisa.

³⁸ Segundo Diógenes Pinheiro (2010), “a possibilidade de se usufruir a cultura e a educação é um dos aspectos mais relevantes na construção de uma sociedade que se quer democrática [...]. A cultura, o conhecimento e as possibilidades que deles advêm estão ligados às instituições formais de ensino, tais como a escola para as crianças e a universidade para jovens e adultos, e também às instituições não formais, nos seus mais variados formatos, de grupos de juventude a organizações não governamentais” (p. 24).

4. A REDE MUNICIPAL DE MIGUEL PEREIRA: OLHAR PARA O CAMPO

No presente capítulo, apresento a Rede Municipal de Educação de Miguel Pereira; como campo de pesquisa, para caracterizar a rede, optei por situá-la no conjunto da cidade de Miguel Pereira, em sua dimensão socioeconômica e política, para compreender de que forma a organização escolar em ciclos foi gestada e implementada como política pública e como está implicada na democratização do conhecimento. Para tanto, recorri aos dados demográficos e sociais, tendo em vista a política pública de educação no município. Levantei os dados das unidades escolares, buscando entender de que modo os docentes e gestores públicos concebem o Ciclo de Alfabetização em Miguel Pereira, o que metodologicamente exigiu a utilização de entrevistas e conversas. Realizei entrevistas com a ex-coordenadora do ciclo da rede, cinco docentes que atuam no ciclo de alfabetização e com o ex-secretário municipal de educação.

Procedi à análise dos dados coletados durante a pesquisa, relacionando-os com a revisão apresentada no Capítulo 3 deste trabalho. Na análise dos dados, em especial das entrevistas, recorri à própria estrutura das perguntas realizadas para destacar algumas dimensões que considero relevantes.

4.1. Caracterização do campo: organização escolar em ciclos - SME/Miguel Pereira

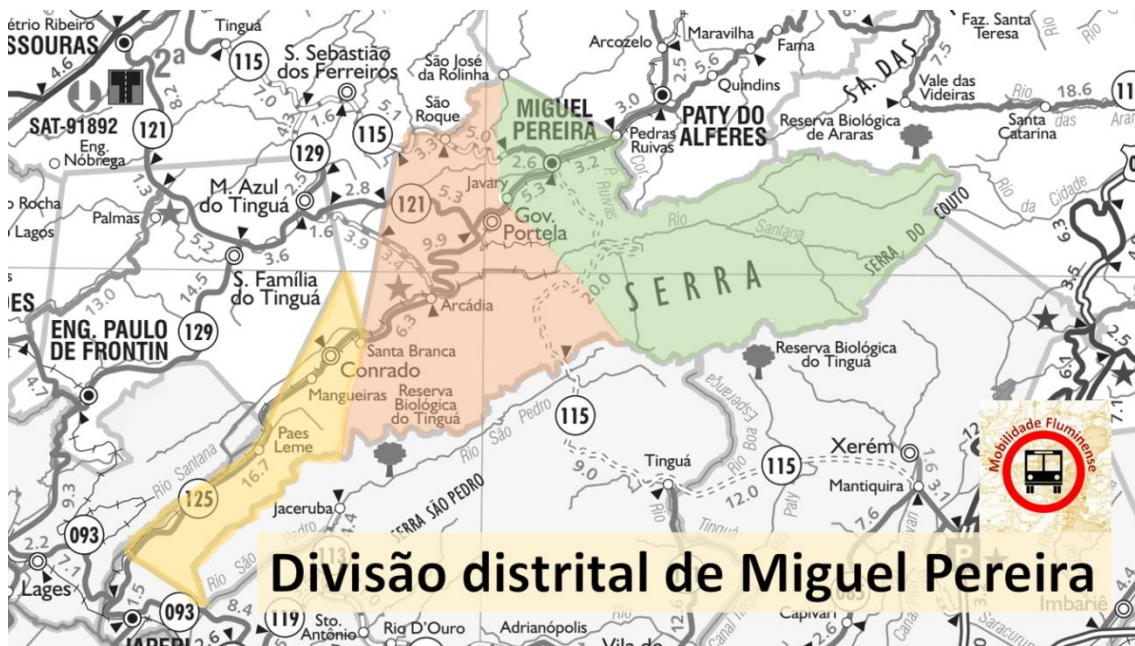
Na cidade de Miguel Pereira, fundada em 25 de outubro de 1955 e localizada na Reserva Biológica do Tinguá, no interior do estado do Rio de Janeiro, os munícipes chamam-se miguelenses. Tem 289,2 Km² e faz limites com os municípios de Petrópolis, Duque de Caxias, Japeri, Nova Iguaçu, Paracambi, Engenheiro Paulo de Frontin, Vassouras e Paty do Alferes. De acordo com o Censo, o município tem 25.493 habitantes (IBGE, 2018). É uma cidade turística (estância climática), por causa do clima serrano, que atrai turistas para as colônias de férias, e tradicional lugar de veraneio.

Figura 1: Localização de Miguel Pereira



(Fonte: www.pmmp.rj.gov.br/ Prefeitura de Miguel Pereira)

Figura 2: Mapa do Município de Miguel Pereira com os seu território e distritos.



Fonte: <https://www.mobflu.com/2020/04/Distrito-de-Conrado.html>.

Quadro 4: Indicadores socioeconômicos

INDICADORES	
IDH (PNUD/2010)	0,745 - alto
PIB 9IBGE/2006)	R\$ 682782,05 mil
PIB per capita (IBGE/2016)	R\$ 27.470,61

Fonte: www.pmmp.rj.gov.br/ (Prefeitura de Miguel Pereira).

Os dados sociodemográficos demonstram que Miguel Pereira é uma cidade privilegiada, tendo em conta o IDH 0,745, considerado alto, principalmente quando comparado ao de outras cidades do estado do Rio de Janeiro. Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2010³⁹, o município de Miguel Pereira ocupa a 11ª posição, em um total de 92 municípios. A economia⁴⁰ funciona em torno do turismo, por estar em uma região serrana, contígua à Reserva Ecológica do Tinguá, com pontos turísticos, como

³⁹ O IDH leva em conta: longevidade da população, educação (acesso ao conhecimento) e renda. Dados de 2010 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em <https://www.undp.org>

⁴⁰ De acordo com dados do IBGE MUNIC, economicamente, Miguel Pereira, circunscrevendo-se ao aspectos de trabalho e rendimento: “em 2019, o salário médio mensal era de 2.0 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 20.1%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 46 de 92 e 34 de 92, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 2034 de 5570 e 1381 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 33.6% da população nessas condições, o que o colocava na posição 62 de 92 dentre as cidades do estado e na posição 3877 de 5570 dentre as cidades do Brasil” (Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/miguel-pereira/panorama>).

o Parque Municipal, cachoeiras, trilhas, montanhas/mirantes, lagos e espaços gastronômicos, além do clima tropical de altitude (média anual menor de 23° C). A cidade é procurada por pessoas que, ao se aposentarem, desejam uma vida confortável e com qualidade, considerando os índices muito baixos de violência e o acesso relativamente fácil e rápido ao Rio de Janeiro (bastando descer a serra de Miguel Pereira).

A cidade vem passando, nos últimos anos, por profundas mudanças paisagísticas e incremento de novas empresas, o que impacta nos empregos. Tal incremento dos empregos ocorre porque, segundo dados do IBGE MUNIC, as pessoas ocupadas, em 2019, eram 5.145, correspondendo a 20,1% da população total; isso evidencia a baixa taxa de empregabilidade na cidade. No entanto, não se olvide de que é uma cidade de veraneio, procurada por pessoas que se aposentaram e buscam qualidade de vida. Há iniciativas do poder público no incremento da educação superior: polo do Consórcio CEDERJ (com cursos de graduação em Pedagogia, Matemática e História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e em Turismo pelo CEFET-RJ) e inauguração da Faculdade de Miguel Pereira em parceria entre o Executivo municipal e a Universidade de Vassouras (vários cursos, com destaque para os cursos de Medicina e Direito). Os espaços universitários permitem que os jovens permaneçam na cidade para fins de estudo e que sejam recebidos estudantes de fora da cidade. No entanto, existem críticas sobre o envolvimento do poder público municipal, com aporte de verbas públicas no Ensino Superior, em detrimento de suas obrigações constitucionais, primordialmente, com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

No campo político partidário, foram os resultados da cidade nas eleições de 2018, no primeiro turno, considerando-se apenas os mais votados: Bolsonaro, com 61,12% dos votos; Ciro, com 14,65%; e Haddad, com 13,32%; no segundo turno: Bolsonaro, com 68,70% dos votos, e Haddad, com 31,30% dos votos. As manifestações pró-Bolsonaro em Miguel Pereira reúnem apoiadores em número muito maior do que o das manifestações críticas ao governo, com carreatas populares, vestidos de verde/amarelo, bandeiras do Brasil e camisas da seleção brasileira. O atual prefeito, André Pinto de Afonseca, conhecido como André “Português”, filado ao Partido Social Cristão (2021-2024), foi reeleito. A gestão do atual chefe do Executivo municipal demonstrava proximidade com o ex-governador Wilson Witzel (o qual sofreu *impeachment*), o presidente Jair Bolsonaro e o senador, pelo estado do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro.

Ao buscar caracterizar a face educacional do município pesquisado, encontrei os seguintes dados:

Quadro 5: Dados educacionais do Município de Miguel Pereira

IDEB – Anos iniciais do Ensino Fundamental - Rede pública - 2019	6,4
IDEB – Anos finais do Ensino Fundamental - Rede pública - 2019	4,9
Matrículas no Ensino Fundamental - 2020	3.131 matrículas
Matrículas no Ensino Médio - 2020	812 matrículas
Docentes no Ensino Fundamental - 2020	200 docentes
Docentes no Ensino Médio - 2020	121 docentes
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade - 2010	98,6 %
Taxa de escolarização - comparando com outros 5.570 municípios no país	Miguel Pereira fica com a posição: 1139º
Taxa de escolarização - comparando com outros 92 municípios do estado do RJ	Miguel Pereira fica com a posição: 15º

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/miguel-pereira/panorama>

Os dados permitem concluir que o município de Miguel Pereira possui alta taxa de escolarização da população, considerando-se a idade escolar dos 6 aos 14 anos, perfazendo 98,6%. Porém, evidencia que o direito à educação ainda não consegue atingir a totalidade do público em idade escolar de matrícula obrigatória. Em comparação com a taxa de escolarização de cidades do país e do estado, as posições não indicam os melhores cenários. A SME-MP precisaria buscar estratégias para resgatar crianças e adolescentes em idade escolar que não estão matriculadas em unidades escolares. Inclusive, caberiam ações de políticas públicas para fazer busca ativa, com visitas às famílias, em conjunto com outros órgãos públicos, para compreender as peculiaridades de cada caso e, juntamente com os responsáveis, solucionar a situação.

Quanto ao IDEB – índice que foi operacionalizado em 2007 com o intuito de verificar a qualidade da educação básica para orientar as políticas públicas educacionais –, é preciso ter em mente que, apesar de estarem na cultura escolar e nos debates públicos, devem ser postos nas controvérsias e críticas⁴¹ (CASASSUS, 2009; HORTA NETO, 2010; MACHADO, 2012; ESTEBAN; FETZNER, 2015; SILVA; FETZNER, 2018). O

⁴¹ Para Soares (2011): “[...] o Ideb tem alta correlação com o nível socioeconômico do alunado. Assim, ao atribuir a esse indicador o status de síntese da qualidade da educação, assume-se que a escola pode superar toda a exclusão promovida pela sociedade. Há uma farta literatura que mostra que isso é impossível. Todos os alunos têm direito de aprender, e os conhecimentos e habilidades especificados para educação básica devem ser os mesmos para todos. No entanto, obter este aprendizado em escolas que atendem alunos que trazem menos de suas famílias é muito mais difícil, fato que deve ser considerado quando se usa o indicador de aprendizagem para comparar escolas e identificar sucessos” (SOARES, 2011, p. 7).

IDEB acaba por descontextualizar a escola de seu contexto social, não podendo ser tomado como critério de qualidade (FREITAS, 2004; 2007). As avaliações externas estão “em confronto com propostas de democratização da escola pública” (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 75).

A Rede Municipal de Educação de Miguel Pereira possui 27 unidades escolares, sendo:

Quadro 6: Distribuição das unidades escolares e da oferta de modalidade de ensino

Unidades (Creche e Educação Infantil)	13
Unidades (1º ao 5º ano)	5
Unidades (6º ao 9º ano) – uma unidade faz seleção para matrícula	4
Unidades (EJA – 1º - 5º anos, diurno e noturno)	3
Unidades com Educação Integral (3º, 4º e 5º ano)	1
Unidades com Educação Integral (1º, 2º e 3º ano)	2
Unidades com Educação Integral (2º e 5º ano)	1
Unidades com Educação Integral (4º e 5º ano)	1
Unidades com Educação Integral (Educação Infantil)	2

Fonte: Portal da transparência da Prefeitura de MP (<https://transparencia.pmpm.rj.gov.br/?serv=64>)

A Educação Infantil compõe o maior número de unidades escolares, tendo em vista os segmentos educacionais da rede de Miguel Pereira. A Educação de Jovens e Adultos (1º ao 5º ano) funciona em dois turnos, matutino e noturno. Uma política pública educacional chama a atenção: a rede possui uma unidade escolar (E. M. de Formação Profissional Governador Portela) que oferta do 6º ao 9º ano e faz processo de seleção (provas) para a matrícula; segundo o regimento interno da referida escola, estudantes que reprovam em qualquer componente curricular não podem renovar matrícula para o ano escolar seguinte. Em uma lógica de retenção, seleção exclusivamente cognitiva e com recusa de matrícula, na rede de Miguel Pereira, a concepção de avaliação classificatória com conseqüente reprovação coabita com a organização escolar em ciclos, que tem bases psicológicas, humanísticas, pedagógicas, curriculares e epistemológicas não coniventes com esta prática.

O quadro anterior mostra que a SME-MP, em seu dever legal de ofertar ao público educação básica, implementa uma política educacional de escolas com ensino em

tempo parcial e integral. A educação integral, de fato, precisa ser consolidada como política educacional, pois pode impactar positivamente na qualidade da educação. Contudo, faz-se necessário pensar o modelo político-pedagógico da educação integral, porque pode estar aumentando o tempo de permanência de estudantes na escola, sem (re)pensar que qualidade, além do tempo, deve abranger os aspectos culturais e os múltiplos conhecimentos, entre eles, dança, teatro, literatura, música, capoeira, esportes, etc. (CAVALIERE; COELHO, 2008; COELHO, 2013).

Ao consultar o Plano de Governo do período 2021/2024 no *site* do TSE⁴² do atual prefeito, encontrei:

Uma cidade reconhecida por uma educação de qualidade. A consolidação de uma educação de qualidade, inclusiva, preocupada com toda a comunidade escolar e, progressivamente, em tempo integral consiste na grande meta que pretendemos atingir em nossa gestão. Ampliação da oferta do ensino integral (PLANO DE GOVERNO, 2020, p. 9).

Pelos dados coletados, o município vem em uma crescente ampliação da oferta de escolas e matrículas na modalidade integral: das 27 unidades, oito são integrais. Entretanto, a educação integral, apesar de ser uma ideia altamente recomendada, tem tido experiências frágeis na perspectiva pedagógica (CAVALIERE, 2002; 2009). Dentre as unidades de educação integral, destacam-se as que ofertam o Ciclo de Alfabetização (apenas duas escolas).

4.1.1. O Ciclo de Alfabetização em Miguel Pereira

Quadro 7: Unidades que ofertam o Ciclo de Alfabetização

Ciclo de Alfabetização	Unidades escolares
Horário Integral (1º, 2º e 3º ano)	<ul style="list-style-type: none"> • E. M. Ruy Bittencourt • E. M. Marco da Costa
Horário parcial (1º, 2º e 3º ano)	<ul style="list-style-type: none"> • E. M. Pantanal • E. M. Pantrezina • E. M. Prof. Adalice Soares • E. M. Prof. Cornélio José Fernandes Netto • E. M. São Judas Tadeu
Horário integral (2º e 5º ano)	<ul style="list-style-type: none"> • E. M. Santa Bárbara

⁴² Plano de governo 2021 /2024 André Português e Pedro Paulo Quinzinho: Miguel Pereira-RJ “O trabalho tem que continuar” (PSC- PP –PL – PRTB – REPUBLICANOS - PODEMOS) https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2020/RJ/58572/426/candidatos/185773/5_1600869092366.pdf

A implementação do Ciclo de Alfabetização na rede municipal de Miguel Pereira iniciou-se no ano de 2005, sendo consolidada a partir de 2012, conforme informações obtidas na conversa com o ex-secretário de Educação, com a adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁴³. Até então, a organização escolar do Ensino Fundamental era seriada, no entanto, somente no Ciclo de Alfabetização que se organiza em três anos. É importante destacar que os demais anos do Ensino Fundamental continuam organizados em séries. No que tange ao Ciclo de Alfabetização, chama a atenção o fato de que as unidades escolares da rede de Miguel Pereira que oferecem ensino integral fazem separação entre os anos do ciclo: somente duas escolas que oferecem a modalidade integral (E. M. Ruy Bittencourt e E. M. Marco da Costa) não separam os três anos do ciclo; as demais separam (E. M. Santa Bárbara e E. M. Felício Bastos)⁴⁴. Com a Base Nacional Comum Curricular, ocorreu uma antecipação para 2º ano em oposição às diretrizes do PNAIC⁴⁵, que colocava até o 3º. Afirma a BNCC:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica (BNCC, 2017, p. 89).

⁴³ Sobre o PNAIC, Fabíola Silva dos Santos (2019) afirma: “nos primeiros anos de PNAIC, os municípios pactuados do estado do Rio de Janeiro, sob coordenação e supervisão da Faculdade de Educação da UFRJ, em meu polo de atuação, recebemos orientações para a realização das dinâmicas de formação, dando ênfase nas trocas de saberes, com vistas na reflexão sobre teorias e práticas que envolvem a alfabetização de crianças. Tais reflexões abrangiam desde os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática (e demais áreas de conhecimento), bem como outros temas, como por exemplo, currículo, avaliação, heterogeneidade, inclusão e a criança no Ciclo de Alfabetização. As vivências proporcionadas pela universidade, nos polos de formação, durante os períodos de formação dos/as Orientadores/as de Estudos, provocavam-nos a problematizar os temas de estudos de modo a se adequarem às especificidades dos municípios, aos anseios dos grupos de professores/as alfabetizadores, com a finalidade de fomentar um debate em torno de suas experiências e, assim, construindo possibilidades outras de atuação a partir da ressignificação das concepções sobre os diferentes temas abordados” (SANTOS, 2019, p. 31) [Dissertação de mestrado].

⁴⁴ Conforme informações expressas no Quadro 5: Distribuição das unidades escolares e da oferta de modalidade de ensino, e no Quadro 6: Unidades que ofertam o Ciclo de Alfabetização.

⁴⁵ O PNAIC, como política pública educacional, acaba por misturar propostas diferentes, progressistas e neoliberais, já que sinaliza que o agrupamento em ciclos seria o melhor caminho educacional, ao mesmo tempo em que se rende às intenções neoliberais, como as avaliações externas: “[...] deve-se observar que o PNAIC agrupa políticas que têm origens e finalidades diferentes, pois apresenta a discussão dos ciclos como forma de democratização da educação escolar, como a melhor maneira de organizar as crianças na escola, o currículo e a avaliação e, ao mesmo tempo, estimula a aplicação das avaliações externas, que têm sua origem e finalidade em perspectivas neoliberais” (FETZNER; SILVA, 2018, p. 118).

A BNCC não fala em Ciclo de Alfabetização, mas coloca o processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, explicitamente, nos dois primeiros. Assim, temos como hipótese que algumas unidades escolares de Miguel Pereira já se estruturam em consonância com as orientações da BNCC de alfabetizar até o segundo ano. Mas como foram discutidas tais mudanças? De que forma isso chegou às unidades escolares? Como as professoras e os professores se apropriaram da mudança? Tais questões serão respondidas por meio das entrevistas realizadas, apresentadas em tópico a seguir.

4.2. Como as/os docentes entrevistadas/os concebem a organização escolar em ciclos?

Este estudo tem como pressuposto que as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, por suas particularidades, não dão conta da totalidade da realidade que se pesquisa. Por quê? Porque o que fazemos na pesquisa é uma reconstrução sócio-histórica e dialética da realidade. Por isso, não considero que apresento *a realidade* da organização escolar em ciclos em Miguel Pereira; o que fiz, por meio das entrevistas, é reconstruir por mediações a realidade social que não pode ser apreendida de imediato. A perspectiva dialética e crítica permite a análise das entrevistas em sua historicidade, circunscrevendo-as à articulação entre teoria-prática, a própria linguagem e as práticas sociais (MINAYO, 2014).

No presente capítulo, trago os resultados obtidos na coleta de dados e ulterior análise, tendo os referenciais bibliográficos e aportes teóricos apresentados nos capítulos anteriores. No entanto, as análises não serão uma descrição da concepção de democratização do conhecimento na organização escolar em ciclo da rede de Miguel Pereira, mas uma aproximação dos sujeitos que realizam ações pedagógicas no Ciclo de Alfabetização. Ou seja, não se reproduz a realidade propriamente dita, porque se parte da ideia de que a realidade é mediatizada e perpassada por práticas e teorias multifacetadas, que coabitam socialmente. As pessoas entrevistadas refletem peculiaridades em relação aos contextos histórico-culturais que precisam ser ponderadas na produção, ou melhor, na tarefa do pesquisador de reconstruir uma leitura daquilo que se pesquisa. Assim, existem limites em toda reconstrução analítica. Não se esgotarão as possibilidades e perspectivas, nem mesmo serão trazidas conclusões formalmente estabelecidas. Isso porque a realidade social, por sua constituição inacessível em si mesma, demanda, por

parte das Ciências Sociais, aproximações – às apalpadelas –, pois sempre estará aquém da “suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedade” (MINAYO, 2014, p. 15). Portanto, as análises pressupõem que a tarefa será uma aproximação da realidade, não sua completa, perfeita e satisfatória análise. A análise da realidade social é qualitativa, uma vez que “[...] o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo” (MINAYO, 1994, p. 16).

Outra ponderação que precisa ser feita no relatório da presente dissertação é sobre as dificuldades encontradas para conseguir que professoras e professores aceitassem conceder entrevistas – em meio à pandemia, com distanciamento social, unidades escolares fechadas, diante da realidade humana e social. Houve dificuldade de estabelecer contatos, em conseguir meios de se comunicar; devido às circunstâncias específicas, muitos e muitas se recusaram a participar da pesquisa, relatando receio de falar e enfrentar perseguição política, por estarem em uma cidade pequena. Tais situações dificultaram sobremaneira a coleta de dados para prosseguimento da pesquisa, resultando que as etapas da pesquisa não funcionaram conforme planejado.

A resistência diante da entrevista demonstra as implicações pessoais, sociais e políticas no contexto de uma cidade do interior do estado do Rio de Janeiro onde persiste o receio de retaliações, mesmo entre servidores públicos concursados. Percebo, assim, como é urgente pensarmos nos projetos – como a Reforma Administrativa (PEC 32/20) – que fragiliza o serviço público, por exemplo. Os sujeitos da pesquisa evidenciaram o cenário sociopolítico em que estamos inseridos: Projeto Escola Sem Partido; crescimento de governos autoritários; surgimento de dossiê de servidores “antifascistas”, produzido pela Secretaria de Operações Integrada (Seopi), com uma lista de 579 servidores federais, estaduais e professores, sob a égide do Ministério da Justiça; membros do legislativo federal, estadual e municipal que “fiscalizam” repartições públicas, como escolas e institutos federais de educação. O fato de docentes ficarem receosos de se manifestarem, mesmo o pensamento sendo livre e resguardado como direito constitucional, desvela o momento político autoritário que vivemos. Embora informando previamente que as entrevistas teriam um cunho acadêmico e que as identidades seriam confidencialmente resguardadas, muitos e muitas preferiram não participar. Por alguns momentos, achei que a pesquisa seria inviabilizada, pelo menos do modo como fora pensada no projeto e delineada na qualificação de mestrado.

Consegui entrevistar:

- (E 1): ex-coordenadora pedagógica que atuava na implementação do Ciclo de Alfabetização na rede;
- (E 2, E 3, E 4, E 5 e E 6): cinco docentes que atuam no Ciclo de Alfabetização;
- (E 7): ex-secretário municipal de Educação de Miguel Pereira que atuou na implementação do ciclo na rede (2006-2012).

Os procedimentos de entrevista foram: seleção de um perfil ideal de sujeitos (com os critérios: docentes da rede de Miguel Pereira, vínculo de cargo por concurso público e atuação direta com a organização escolar em ciclo); contatos com os possíveis sujeitos da pesquisa; apresentação da pesquisa; submissão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I); agendamento da entrevista.

4.2.1. Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Quadro 8: Perfil dos/as professores/as entrevistados/as.

Identificação	Formação acadêmica	Dados profissionais	Participação no Ciclo de Alfabetização
E 1	Curso Normal; Pedagogia; Pós-graduação (Gestão Escolar).	Trabalha há 31 anos na educação; Trabalhou no Ensino Fundamental; Gestão escolar.	Ex-coordenadora do Ciclo de Alfabetização.
E 2	Curso Normal; Pedagogia; Pós-graduação (Educação Especial).	Trabalha há 26 anos na educação. Trabalhou no Ensino Fundamental; Gestão escolar.	Docente no Ciclo de Alfabetização.
E 3	Curso Normal; Pedagogia; Pós-graduação (Supervisão e Gestão).	Trabalha há 14 anos na educação. Trabalhou no Ensino Fundamental.	Docente no Ciclo de Alfabetização.
E 4	Curso Normal; Pedagogia; Pós-graduação (Alfabetização e Letramento).	Trabalha há 13 anos na educação. Trabalhou no Ensino Fundamental e na coordenação pedagógica.	Docente no Ciclo de Alfabetização.
E 5	Pedagogia; Pós-graduação (Metodologia do Ensino Fundamental e em Educação Especial).	Trabalha há nove anos na educação. Trabalhou no Ensino Fundamental.	Docente no Ciclo de Alfabetização.
E 6	Curso Normal; Pedagogia; Pós-graduação (Gestão, Supervisão e Orientação).	Trabalha há 12 anos na educação. Trabalhou no Ensino Fundamental.	Docente no Ciclo de Alfabetização.
E 7	Graduação em Educação Física; Mestrado em Ciências do Desporto (UERJ).	Docente há 35 anos.	Ex-secretário de Educação do Município de Miguel Pereira (2005-2012).

Fonte: organização do autor.

No quadro, fica evidente que o grupo de entrevistados reúne docentes concursados no serviço público. Quanto à formação, a totalidade tem curso de licenciatura em

Pedagogia e curso de pós-graduação *lato sensu* (sendo três em gestão escolar, dois em Educação Especial e apenas um em Alfabetização e Letramento); somente uma pessoa não tem o curso normal.

De acordo com o Índice de Efetividade da Gestão Municipal – IEGM⁴⁶, divulgado pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ), no item 19, Miguel Pereira cumpre as metas 15⁴⁷ e 16⁴⁸ do Plano Nacional de Educação (2014-2014). No documento, o TCE-RJ pergunta à Prefeitura de Miguel Pereira sobre a formação docente: “Todos os professores da Educação Básica possuem formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, conforme instituído no art. 62 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996?”. Diante da indagação, a Prefeitura respondeu que, na rede de Miguel Pereira, todos os professores têm formação específica, em consonância com a legislação educacional (LDB 9394/96). No item 40 do referido relatório, encontra-se a seguinte pergunta: “A Prefeitura/Secretaria da Educação Municipal possui Plano de Cargos e Salários para seus professores?”. Foi informado que a Prefeitura de Miguel Pereira possui plano de cargos e salários, ou seja, cumpre a meta 18⁴⁹ do PNE. Segundo o Plano de Governo do prefeito atual (2021/2024), também há a previsão de “ampliar o programa de formação continuada dos profissionais de educação da rede municipal” (PLANO DE GOVERNO, 2020, p. 9).

4.2.2. Entrevista com a ex-coordenadora do ciclo da SME-MP

⁴⁶ O IEGM é um indicador de desempenho produzido por relatório divulgado pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ): “é um indicador de desempenho de âmbito nacional, composto por sete índices setoriais temáticos, cujo objetivo é avaliar, ao longo do tempo, se a visão e objetivos estratégicos dos municípios foram alcançados e, com isso, oferecer elementos importantes para melhoria da gestão municipal e para auxiliar e subsidiar a ação fiscalizatória do controle externo exercido por esta Corte de Contas” (<https://www.tce.rj.gov.br>).

⁴⁷ PNE, Meta 15: “garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

⁴⁸ PNE, Meta 16: “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

⁴⁹ PNE, Meta 18: “assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal”.

A entrevista com a ex-coordenadora que atuou em várias instâncias na educação na SEM-MP, sobretudo na equipe responsável pela efetivação do ciclo, buscava por dados que auxiliassem a compreender quais os motivos e circunstâncias da implementação dos ciclos na cidade; o roteiro da entrevista está no Apêndice II desta dissertação. As questões que orientaram a entrevista trataram da implementação do Ciclo de Alfabetização, da operacionalização da organização escolar em ciclos e das possíveis mudanças curriculares e avaliativas.

De acordo com a entrevistada, a rede de Miguel Pereira era organizada de modo seriado, com uma perspectiva pedagógica tradicional. Ao ser questionada sobre como seria essa seriação e pedagogia tradicional, a ex-coordenadora respondeu:

Naquela época, década de 90 e início do ano 2000, a rede de Miguel Pereira tinha, em suas propostas pedagógicas, a seriação (Classe de alfabetização até a oitava série). As professoras geralmente tinham como formação o curso normal, que não preparava, de fato, para os desafios da educação; uma formação com lacunas. A tendência era uma formação tradicional: cumprimento do currículo escolar presente nos documentos curriculares e, basicamente, seguindo livros didáticos; aulas expositivas, com foco no conteúdo; muita exigência de disciplina na sala de aula; aplicação de testes e provas; reprovação. (E 1, entrevista concedida em 1 de outubro de 2021).

O que a entrevistada compreende como formação tradicional abarca concepções curriculares e epistemológicas, e sua fala centraliza tanto o conhecimento produzido na formação docente quanto o conhecimento pressuposto nas opções curriculares. De fato, o currículo é uma arena contestada e, portanto, política. A depender dos pressupostos socioantropológicos, performa uma concepção de mundo e de ser humano a ser “ensinado” na escola. O currículo é um território em disputa, o que desvela os atores sociais que performam ideologias em seu interior (ARROYO, 2013; SANTOMÉ, 2013).

A centralidade da questão curricular na fala da entrevistada demonstra que o conhecimento se implica com currículo. O conhecimento organizado no interior do currículo indica os pressupostos da produção de relações assimétricas de poder e saber, tanto na escola quanto na sociedade (MOREIRA; TADEU, 2013). À luz da resposta, pode-se acrescentar que os atos em torno das opções curriculares, não neutros, mas, por vinculações com a ética, a política, a estética e a cultura, ainda que nem sempre de modo explícito, inspiram opções epistemológicas (conhecimento) e pedagógicas (MACEDO, 2017).

Outro dado a ressaltar refere-se à correlação que a entrevistada fez entre pedagogia tradicional e livro didático; os livros didáticos engendraram, nas escolas e

redes, um currículo que nem sempre é perceptível. No cenário curricular brasileiro, os livros didáticos, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵⁰, acabam impactando os currículos das redes. Geralmente, há um edital, com pistas e orientações às quais as editoras se conformam, que precisa ser problematizado, já que promove um determinado tipo de conhecimento e, portanto, exclui tantos outros (PEREIRA, 2013).

Quanto aos motivos pelos quais a SME-MP efetivou o Ciclo de Alfabetização e de que modo se operacionalizou a organização escolar em ciclos, a entrevistada respondeu:

A proposta de implementação do ciclo de alfabetização começou por volta do ano de 2005. Na rede municipal de Miguel Pereira foi implementado o ciclo de alfabetização, que compreende o 1º, o 2º e o 3º anos do Ensino Fundamental. Nota-se que a intenção, em 2006, na rede, era aos poucos organizar todo o Ensino Fundamental em ciclos; contudo, houve mudanças de governos e das coordenações na Secretaria, e a coisa ficou esquecida e nunca implementada. (E 1, entrevista concedida em 1 de outubro de 2021).

A resposta permite afirmar que a SME-MP se movimenta como política pública educacional em direção à escola em ciclos, no caso, Ciclo de Alfabetização, a partir de 2005. De início, a organização em ciclo ficaria limitada ao Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), mas haveria uma efetivação do ciclo, aos poucos, em todo o Ensino Fundamental, algo que não ocorreu até o momento. Segundo dados da própria SME-MP, tal política ficou restrita às intenções da gestão político-educacional da época⁵¹.

Diante da pergunta sobre se ocorreram formações, encontros ou orientações da SME-MP para docentes e gestão escolar e como ocorriam os planejamentos, a entrevistada destacou:

[...] ocorreram encontros, formação e orientações, foram alguns cursos, fóruns, debates e palestras oferecidas. A maioria fora do horário de trabalho docente semanal, e a maioria voltada para a necessidade de mudança de metodologia e avaliação. Não sei qual a carga horária de formação atual. Normalmente, o

⁵⁰ O PNLD, na perspectiva de Cavalcanti (2016): “o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985 e agrega um conjunto de políticas públicas do Estado destinadas a garantir de forma gratuita o acesso ao livro didático aos estudantes da educação básica. Como destacou Célia Cassiano (2013), até 1996 o programa se encarregava do planejamento, da compra e distribuição gratuita do livro escolar para a maioria dos alunos. A partir de então, o PNLD começa a avaliar os livros antes de o Estado comprá-los e distribuí-los. ‘Desse modo, por meio do PNLD, o Estado progressivamente passa a garantir a distribuição universal e gratuita do manual escolar das diversas disciplinas para os alunos da rede pública da Educação Fundamental do país’ (CASSIANO, 2013, p.24)”.

⁵¹ No referido período, Roberto de Almeida Macarrão (Partido Progressista) era prefeito da cidade de Miguel Pereira, tendo sido eleito para o mandato 2004-2008, e o secretário municipal de educação era Gilberto Cytrin.

professor era incentivado a participar, mas não era obrigado. Houve uma época também em que nos reuníamos quinzenalmente com a equipe pedagógica da SME para montagem de um roteiro de planejamento. Em outros momentos, recebíamos visitas sistemáticas da equipe da SME na escola e tínhamos um momento de troca. O diretor tem papel primordial no acompanhamento do trabalho, já que poucas escolas têm no seu quadro de pessoal a figura do coordenador pedagógico. É o diretor quem se reúne sistematicamente com o professor para planejamento e avaliação do trabalho. Algumas escolas, diariamente; outras, semanalmente; e outras, quinzenalmente. Além disso, existe uma equipe de coordenação pedagógica da Secretaria de Educação que orienta o trabalho de todos. (E 1, entrevista concedida em 1 de outubro de 2021).

Segundo a entrevistada, a SME-MP organizou uma série de eventos formativos com a intenção de preparar a rede para a nova forma de organização da escola e para os impactos que haveria no campo curricular e avaliativo. Chama a atenção que os eventos não estavam dentro da carga horária de trabalho semanal docente; tal prática demonstra que algumas Secretarias de Educação não consideram a formação continuada como um processo que precisa compor parte da carga horária docente e ser remunerado. A lógica comumente estabelecida é de que docentes tenham sua carga de horas semanais distribuídas exclusivamente em sala de aula e com o planejamento. Muitas redes negam o direito de planejamento remunerado, e é urgente que as assembleias legislativas estaduais e municipais construam arcabouços legais para garantir o cumprimento, por parte dos executivos, da Lei 11. 738 de 2008⁵² (que, no artigo 4º, garante 1/3 da carga horária para planejamento). O direito a planejamento e formação dentro da carga horária semanal de professores, portanto, remunerados, promoverá melhores condições de trabalho e qualidade da educação pública.

Ao ser questionada quanto às mudanças ocorridas após a efetivação da organização escolar em ciclos, a entrevistada destacou:

Gosto muito da possibilidade que os ciclos nos dão de respeitar que cada aluno está em um momento do processo e que cada um aprende de uma forma, permitindo que o professor utilize estratégias diferenciadas, atendendo a todos. Além disso, a avaliação é realmente paralela, com aproveitamento de todo o progresso do aluno. Acho que o planejamento poderia ser feito semanalmente, dentro do horário de trabalho, com todo o grupo de professores de cada escola. Assim, haveria a possibilidade de montar um planejamento interdisciplinar, com as professoras do ciclo; assim, facilitaria o trabalho com projetos pedagógicos. A equipe pedagógica orienta todo o trabalho, fazendo visitas nas escolas e promovendo encontros de formação com toda a comunidade escolar,

⁵² A constitucionalidade da referida lei foi declarada pelo Supremo Tribunal Federal em 29 de maio de 2020, após ser questionada. Assim, o STF reforça que é direito docente e obrigação do Estado, via Secretarias de Educação.

inclusive com responsáveis, para esclarecimentos e orientações. Normalmente, a SME propõe um tema para o ano e permite que cada escola organize o seu trabalho com esse tema, não impedindo que outros temas também sejam trabalhados ao longo do ano. O trabalho em grupos é muito incentivado, assim como o trabalho com material concreto e a leitura de mundo, para que o ensino tenha real significado. (E 1, entrevista concedida em 1 de outubro de 2021).

Interessante que, para a entrevistada, a questão da aprendizagem nos ciclos leva em conta as peculiaridades dos/as estudantes em relação ao ritmo, assegurando o direito à aprendizagem. A organização escolar em ciclos propicia a recolocação dos processos de ensino-aprendizagem na pessoa – em sua potência de aprender – por meio da descentralização dos conteúdos, tendo seu aporte teórico nas teorias de Piaget, Wallon e Vygotsky (FETZNER, 2009).

É preciso ter cuidado com a ideia de atendimento no ritmo do estudante. Em seu artigo “Para Além do Tempo Escolar”, Fetzner (2009) enfatiza que os ciclos envolvem uma reestruturação mais ampla da escola, em ações curriculares e avaliativas que não se conformam ao ritmo dos estudantes, mas que partem de suas possibilidades biossociais para provocar o desenvolvimento que se almeja para o ciclo. Destaca também a integração, no que se refere ao desenvolvimento, de aspectos não apenas cognitivos, mas motores e afetivos. As indicações da entrevistada sobre o trabalho nos ciclos apontam aspectos reconhecidos por ela e pelos estudos no campo, com a necessidade de uma mudança ampla na escola, incorporando planejamento coletivo, participação da comunidade, práticas avaliativas permanentes e integradas ao cotidiano e projetos de trabalho que se comprometam com a leitura de mundo, propondo conhecimentos com significado nas práticas de ensino.

Outra mudança referida na entrevista concerne à avaliação, que nos ciclos tem implicação com o ato de ensinar e aprender, não sendo um momento estanque para fins classificatórios. A perspectiva pedagógica hegemônica produz consequências, como o fracasso escolar, por meio de um modelo de escola que ensina em massa (taylorismo). Em tal modelo, as diferenças não se encontram acolhidas; pelo contrário, são cotidianamente excluídas por dependências e reprovações, podendo-se dizer, excluídas do direito à educação (PARO, 2001; 2021). Na perspectiva de que a matrícula escolar é obrigatória, questiona-se até que ponto a reprovação é a negação da presença das classes populares nos espaços educacionais. A educação básica, como direito constitucional – obrigação/dever da família e Estado –, é vilipendiada diante do cenário posto: uma escola que promove evasão por não se constituir em espaço de acolhida das peculiaridades dos

sujeitos que a integram, negando esse direito. Esta exclusão escolar gera e referenda a exclusão social (PATTO, 1990; ESTEBAN, 2002; FERNANDES, 2012).

A mudança na rede, para a entrevistada, também se situa na interdisciplinaridade, pois os planejamentos das/dos professoras/res eram coletivos, com participação dos docentes de todos os anos do Ciclo de Alfabetização. O planejamento é um momento importante porque permite assumir que, embora tenhamos propostas de entendimento do mundo, por meio do processo educativo escolar, o ser humano e o ato educacional guardam algo de indefinido e indeterminado, fazendo com que o inesperado esteja no horizonte. O planejamento educativo não significa instituir o definitivo (MENGOLLA; SANT'ANNA, 2014). Os planejamentos coletivos e participativos favorecem a aprendizagem, pois docentes podem verificar as peculiaridades de cada estudante em sua aprendizagem e, estrategicamente, buscar ações pedagógicas, pois o ciclo é um todo que respeita o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões: afetivas, motoras e cognitivas. A superação da fragmentação do desenvolvimento humano em sua tríade psicossocial, físico-motora e cognitiva, com ênfase exacerbada sobre a última, é uma exigência posta à educação como desafio (ALAVARSE, 2009).

Por fim, resalto como mudança diante do ciclo a fala da entrevistada quando afirma que “o trabalho em grupo é muito incentivado, assim como o trabalho com material concreto e a leitura de mundo, para que o ensino tenha real significado” (E 1, entrevista concedida em 1 de outubro de 2021). A leitura do mundo e o ensino significativo remetem à vinculação entre educação e as questões sociais e culturais. Por exemplo, a educação popular em Paulo Freire (2019) recoloca a possibilidade de organizar outra proposta de educação – uma educação democrática –, indo além da lógica hegemônica que exclui. Ler o mundo, para Freire, é trazer para dentro do currículo também os conhecimentos populares, que passam a assumir o papel preponderante de elo entre os diferentes, em uma pedagogia libertadora por meio de epistemologias outras (BRANDÃO; FERNANDES, 2020).

Em relação às questões avaliativas na organização escolar em ciclos, a entrevistada respondeu:

No ciclo de alfabetização, não há retenção, a não ser por infrequência ou por baixo aproveitamento no seu final (3º ano). Os alunos são avaliados através de suas atividades diárias, com um registro escrito, em forma de relatório, onde todo o desenvolvimento do processo deve ser levado em conta. Não há o impedimento de aplicação de provas e testes. Apenas não se deve dar ênfase total a esses instrumentos. Pessoalmente, concebo a avaliação como a parte

mais importante de todo o processo de ensino-aprendizagem. Acredito que ela deve acontecer em todos os momentos do processo, e não somente ao final de um bimestre ou de uma etapa. Entendo que ela precisa ser diversificada, para assim atender a todas as necessidades de uma turma e consolidar o início do ciclo de alfabetização de cada aluno. Digo o início, porque a alfabetização ocorre ao longo de toda a vida, e não apenas na escola. Para a SME, a avaliação é concebida como um processo paralelo a todo o processo de ensino e aprendizagem, onde não haverá reprovação, a não ser por frequência abaixo de 75% e/ou desempenho abaixo do esperado ao final do ciclo, ou seja, no terceiro ano do Ensino Fundamental. Acredito que a reprovação ainda ocorra por questões estruturais de não implantação do segundo ciclo, dando continuidade à proposta inicial. Essa implantação exigiria um movimento bem grande na rede e uma mudança enorme de concepção de educação, metodologia, avaliação, etc., o que acarretaria sair de certa “zona de conforto” já existente. Essa é minha visão. (E 1, entrevista concedida em 1 de outubro de 2021).

A avaliação no ciclo, de acordo com a entrevistada, em Miguel Pereira, é compreendida como um processo que engloba atividades cotidianas e registros (relatórios) sobre a aprendizagem de estudantes, incluindo testes e provas, sem que a ênfase esteja em aspectos quantitativos. A reprovação no ciclo existe em duas circunstâncias: casos de infrequências (abaixo de 75%) e baixo rendimento ao término do Ciclo de Alfabetização (3º ano). As avaliações, segundo a entrevistada, na rede de Miguel Pereira, são um processo paralelo, contínuo e qualitativo.

Ao referir-se à construção curricular na rede, a entrevistada explicou:

O município tem sua própria proposta curricular, construída por anos, através de encontros com os docentes e a equipe pedagógica da Secretaria de Educação, onde se realizaram estudos relacionados ao tema e sua adequação à realidade das suas escolas. [...]. (E 1, entrevista concedida em 1 de outubro de 2021).

A ponderação da entrevista sobre currículo leva a uma reflexão com Goodson (2014): “[...] vemos e testamos a saúde e o caráter da sociedade” (p. 14), pois está em jogo o que se entende por conhecimento: qual conhecimento? Para que finalidade? A quem serve? O currículo escolar tem sua dimensão irrenunciável com a justiça social (ALTHUSSER, 1970; SANTOMÉ, 2013; MOREIRA; SILVA 2008; SANTOS 2000, 2004). É justamente pela dimensão sociopolítica que as teorias críticas do currículo favorecem ao pesquisador o desvelamento/denúncia das relações de saber-poder, mesmo veladas, presentes nos currículos.

O currículo, segundo a entrevistada, em Miguel Pereira, foi uma construção democrático-participativa, uma vez que a comunidade escolar foi consultada e efetivamente teria impactado na proposta da SME. Por sua implicação com as questões

epistemológicas e sociais, pesquisar o currículo é posicionar-se frente às disputas políticas na arena curricular, haja vista que a “[...] escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21-22). Imagina-se que, na construção da base curricular, pelo dito, em um contexto participativo, se fizeram presentes as disputas em torno de projetos sociais, econômicos, políticos e ideológicos. Sobre estas discussões, para a constituição do currículo pela SME-MP, a entrevistada observou:

[...] algumas pessoas queriam uma proposta curricular bem tradicional, de estrutura formal e com conteúdos limitados à matemática (contar) e à língua portuguesa (ler e escrever), já outros reivindicavam a presença da capoeira, dança, teatro e outras artes em geral. Algumas professoras reclamavam que, para ler e escrever, as crianças precisavam de um currículo mais restrito, o que era questionado por outras, que diziam que se poderia realizar o letramento e a alfabetização com atividades culturais e artísticas, que uma não anulava a outra. Contudo, no final, a SME-MP optou, na minha visão, pelo meio-termo entre os grupos proponentes. (E 1, entrevista concedida em 1 de outubro de 2021).

A fala indica as disputas entre concepções curriculares – poderíamos dizer, uma mais tradicional e a outra mais crítica –, expressando tensões próprias do campo do currículo (ARROYO, 2013). As propostas demonstram concepções pedagógicas e epistêmicas diferentes, em disputa, que teriam, caso efetivadas na proposta de currículo na rede, resultados diferentes. A decisão *pelo caminho do meio*, conforme indica a fala da entrevistada, é também uma opção ideológica, pois não corrobora um ensino exclusivamente tradicional, mas não incorpora, de forma mais radical, perspectivas interdisciplinares e mesmo científicas e atualizadas sobre processos de aprender, tais como as contribuições de diferentes áreas para o desenvolvimento pleno da pessoa. Em última instância, isso se coaduna com um modelo de educação “[...] ainda moldado pela herança epistemológica colonial [...]” (SILVA, 2017, p. 129), privilegiando o cognitivo sobre outras formas e possibilidades de conhecimentos interculturais. Vale lembrar que a cidade de Miguel Pereira, com vocação turística, acaba sendo lugar de encontros culturais bastante diversificados, o que justificaria uma aposta curricular mais intercultural.

A dimensão intercultural não se limita à vocação turística da cidade, pois a compreensão das diferenças como riqueza é fator de promoção do diálogo entre os diferentes sujeitos (indivíduos e coletivos), com consequências sobre a sociedade. A possibilidade de uma educação intercultural com características críticas permite a transformação da sociedade (WALSH, 2009; 2019). A cidade de Miguel Pereira, pela

educação intercultural, poderia (res)significar a sua própria história, reconhecendo a cultura como processo de elaboração contínuo que implica o cotidiano: vinculação entre as diferenças e as desigualdades; diálogo entre os diferentes grupos que compõem a cidade; valorização da cultura rural, própria da cidade; rompimento com a homogeneização cultural; visibilização dos marcadores sociais da diferença; (re)integração social da diferença como riqueza; resgate, reconhecimento e valorização das culturas locais.

As questões contemporâneas que tocam as discussões interseccionais (de classe, étnico-raciais, de gênero e sexuais), por exemplo, acabam ficando alijadas das proposições curriculares, especialmente diante do cenário político autoritário e moralista, expresso nas políticas afeitas à extrema-direita. Esta realidade pode interditar a escola de agregar ao currículo projetos que tratam da diversidade, pois encontram enorme resistência, mesmo entre docentes. Talvez a superação possa dar-se através das frestas e fissuras dentro do próprio currículo, podendo-se (re)colocar em pauta na escola essas questões extremamente urgentes. É preciso resistir e “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 27).

Provocada quanto à heterogeneidade da comunidade escolar, a entrevistada E1 ressaltou:

Na rede de Miguel Pereira, atendemos um público heterogêneo, devido também ao território, com escolas urbanas, rurais e localizadas próximo à Baixada Fluminense, assim, creio que temos, sim, multiplicidade de culturas. Ainda que, inegavelmente, não haja como separar conhecimento e cultura, certamente, no currículo, propriamente, existem indicações para os projetos que durante o ano letivo as unidades escolares, em sua autonomia, constroem. Eu diria que existe um currículo oficial com conteúdos centralizados no aprender a ler e escrever e, de modo indireto, pelo dinamismo próprio da vida e das escolas, a cultura popular irrompe, até meio que sem controle e intencionalidade da gestão pedagógica. Considero que o currículo em Miguel Pereira se estrutura em torno de conhecimentos que preparam os estudantes para a vida e inclusão no mercado de trabalho, conforme preconiza a legislação. Ao olharmos a proposta curricular, temos disciplinas que organizam os conteúdos que devem ser aprendidos (E 1, entrevista concedida em 1 de outubro de 2021).

No cenário sociocultural e histórico, a interculturalidade, como proposta dialógica entre culturas com vistas a construir relações humanas pautadas na inclusão e diversidade (JULIANO, 1993), é urgente e imprescindível, diante do avanço de pensamentos políticos

da extrema-direita⁵³. No que tange à educação, não existe separação em relação aos processos culturais e educação escolar, uma vez que “[...] não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturalizada’” (CANDAUI, 2019, p. 13), pois a cultura constitui os fundamentos de uma sociedade.

A democratização no contexto escolar pode ser compreendida enquanto acesso, gestão democrática e democratização do conhecimento (AZEVEDO, 2000, 2007; GANDIN, 2008), de modo específico, no compromisso com o conhecimento produzido pelas classes populares (FETZNER, 2009). Assim, um currículo que não considere com seriedade o conhecimento produzido pelas classes populares não tem comprometimento com a democratização do conhecimento, já que, para as propostas progressistas, a democratização da educação reconhece o conhecimento culturalmente forjado por estudantes de forma social (KRUG, 2006). A democratização do conhecimento coloca-se à escola como tarefa e desafio curricular, pois o currículo, de acordo com a teoria sociológica de Bernstein (1984; 1996; 1998), se estrutura com uma finalidade, ainda que não explícita, mas presente e produzindo saberes e poderes com impacto social. Também é destaque na fala da entrevistada a intenção da rede em correlacionar o currículo com o mercado de trabalho. Obviamente, deve haver uma preocupação, por parte da escola, com o mundo do trabalho, no entanto, a questão não é tão simples, e precisamos problematizar.

Os modelos educacionais afeitos ao neoliberalismo avançam sobre as escolas, as políticas públicas e os currículos. Os limites entre o privado e o público têm-se estreitado ao longo das últimas décadas, fazendo avançar, a partir da crise do capitalismo, a ideia de que a crise é do Estado e da educação. A crise econômica, política e social é, segundo esse modelo, culpa do tamanho do Estado, dos servidores públicos, das instituições públicas, como a escola⁵⁴ (PERONI, 2015; 2018; RIKOWSKI, 2018). Para Gentili (1996), devemos evidenciar as correlações entre neoliberalismo e a culpabilização do Estado e da educação pela crise, no sentido de que o Estado seria incapaz de solucioná-la, e os mercados financeiros passam a agir sobre o Estado e a opinião pública, disseminando que o Estado é muito grande, consome impostos e entrega péssimos

⁵³ Observa-se na política o que Bauman (2010; 2011; 2012) descreve como avanço do protecionismo aliado ao nacionalismo, com forte incidência sobre as políticas antimigratórias e as implicações éticas com a pós-modernidade (modernidade líquida).

⁵⁴ “Segundo os neoliberais, essa crise se explica, em grande medida, pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas. O clientelismo, a obsessão planificadora e os improdutivos labirintos do burocratismo estatal explicam, sob a perspectiva neoliberal, a incapacidade que tiveram os governos para garantir a democratização da Educação e, ao mesmo tempo, a eficiência produtiva da escola” (GENTILI, 1996, p. 4).

serviços, em especial, educação pública sem qualidade (SANCA, 2019). As consequências são inúmeras, tais como: privatização dos serviços públicos; reformas do serviço público (servidores públicos) sob a lógica de precarização; avanço do privado nos espaços estatais indispensáveis à sociedade e ao bem-estar social; restrições dos direitos sociais garantidos pela Constituição; reformas educacionais sob a égide neoliberal, como a Reforma do Ensino Médio e a BNCC; consolidação do individualismo e da competição na educação, por meio do currículo por competências e habilidades.

E quais seriam os riscos de cooptação curricular pela perspectiva neoliberal? Demarcação da finalidade da educação de prover profissionais ao mercado e para o consumismo, pouco politizados e críticos para aceitar a precarização do trabalho, conforme verificamos no fenômeno denominado de “uberização”, com trabalhadores sem bases de seguridade social e sem a dignidade própria daqueles que trabalham e sustentam suas vidas. O risco de um currículo estruturado de maneira a privilegiar, exclusivamente, um determinado modo de conhecimento completamente alheio e apartado da vida de estudantes – com destaque para os de classes populares – terá como consequências a fragmentação, o isolamento, as classificações (SILVA, 2017). Portanto, um currículo com foco em disciplinas isoladas e conteúdos pouco é afeito às necessidades sociais, culturais e políticas, sendo, assim, distanciado da vida real. É um currículo pobre em experiências, justamente porque pobre em sujeitos, que não são incluídos nem como produtores de conhecimento, o que resulta em currículos ausentes de vida (ARROYO, 2018). Enfim, um currículo formatado para os interesses neoliberais, mercadológicos e alimentadores do consumo capitalista, sem responsabilidades ecossocioambientais.

As reformas curriculares vêm sendo cooptadas pelo modelo neoliberal, basta ver o crescimento, nas redes de educação, de disciplinas como Empreendedorismo e Projeto de Vida, com coloridos socioemocionais (certo psicologismo sem bases nas ciências psicológicas).

Interessante destacar que a entrevistada afirma:

Eu diria que existe um currículo oficial com conteúdos centralizados no aprender a ler e escrever, e de modo indireto, pelo dinamismo próprio da vida e das escolas, a cultura popular irrompe, até meio que sem controle e intencionalidade da gestão pedagógica. (E 1, entrevista concedida em 1 de outubro de 2021).

Alguns aspectos precisam ser destacados, a saber: “a cultura popular que irrompe” e o “currículo oficial”.

Primeiramente, enfatizo que as expressões se implicam. Existe um currículo oficial que expressa uma visão político-social da educação, mas, no ambiente escolar, dialeticamente, culturas diferentes estão em disputa; mesmo em um currículo tradicional, não há como segurar e controlar situações em que culturas subalternizadas ganham algum protagonismo. Apesar de estar construída sobre as bases dos conhecimentos considerados como universais, portanto, hegemônicos, europeus-ocidentais, é próprio da escola constituir-se como espaço propício para a promoção de práticas pedagógicas de negociação cultural. A despeito da vontade e do desejo disciplinador, como a educação não consegue ser “desculturada”, irrompe, em algum momento, a necessidade do diálogo entre a cultura popular e a dominante (CANDAU, 2005; 2019; MOREIRA, CANDAU, 2003).

O termo utilizado pela entrevistada, “currículo oficial”, evidencia a consciência do currículo oculto, que pode ser descrito como aquilo que é constituído pelos aspectos do ambiente escolar, portanto, não oficiais, de forma implícita: valores, atitudes, comportamentos, ideologias que se aprendem no currículo de modo implícito e oficioso (SILVA, 2017; SANTOMÉ, 1995). Os riscos diante da ingenuidade perante o implícito presente nos currículos é acreditarmos na sua neutralidade, não criticando tais aspectos. Ao tratarmos de democratização do conhecimento, urge atentarmos para os efeitos na educação pública, conforme o alerta de Silva (2017), que afirma: “[...] o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação [...]” (p. 79).

O currículo oculto, geralmente, oculta os valores, as atitudes e a história da classe popular e ensina os valores, os comportamentos e a história da classe dominante, em um processo de silenciamento e negação da cultura popular. Tal processo impede que o currículo promova a democratização do conhecimento, ao privilegiar os conhecimentos tidos como socialmente superiores. Trata-se, pois, de "um processo de cooptação das lideranças políticas e culturais das classes subalternas", excluindo-as "de todo efetivo protagonismo nos processos de transformação social" (COUTINHO, 2010, p. 38). Mesmo o apagamento curricular das questões interseccionais, como as de gênero, étnico-raciais e de classe social, é fruto do modelo antidemocrático, em que as questões epistemológicas são hegemônicas e homogêneas. Essa hegemonia constitui-se com a colaboração do próprio Estado, que representa "todo o complexo de atividades práticas e teóricas com os quais a classe dirigente não só justifica e mantém o seu domínio, mas

consegue obter o consenso ativo dos governados" (GRAMSCI, 2000, p. 331). Diante do Estado cooptado e da população que consente ou que não consegue perceber certos meandros e se organizar em uma contra-hegemonia, o que resta? Fazermos uma educação libertadora e popular, conforme indica Paulo Freire, tão atual em seu projeto de uma pedagogia que liberta com o povo.

4.2.3. Entrevista com docentes da SME-MP que trabalham com o Ciclo de Alfabetização

No presente item, trago dados obtidos por meio da entrevista com cinco docentes que atuam no Ciclo de Alfabetização. Para tanto, cotejo partes fundamentais das respostas, organizadas de modo a propiciar as análises. Para analisar, utilizo todo o arcabouço teórico da pesquisa (referencial bibliográfico e as revisões de artigos da plataforma SciElo e teses e dissertações da CAPES):

As respostas das/dos entrevistadas/os indicam um grande comprometimento profissional dos servidores da rede com a educação. A questão do comprometimento aparece em todas as respostas (a palavra *comprometimento*: E 5 e E6; e a palavra *empenho*: E2, E3 e E4). A educação deve tomar o cuidado para não embarcar na lógica socioemocional de recursos humanos para produzir resultados apenas quantitativos. A educação tem um componente qualitativo que não pode ser abarcado nos índices e fluxos numéricos; há questões, nos processos de ensino-aprendizagem, que extrapolam números. Ou seja, é importante destacar o comprometimento docente, mas com atenção para a não reprodução dos princípios mercadológicos e de valores hodiernamente presentes nos recursos humanos de empresas. É inegável que ocorre um ataque neoliberal sobre as escolas públicas e o serviço público. Escola não é uma empresa, mas um espaço de construção de aprendizagens multifacetadas.

Para o sociólogo Christian Laval (2019), o capitalismo contemporâneo, por meio de órgãos internacionais – Banco Mundial, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico e Organização Mundial do Comércio –, faz avançar sobre os governos nacionais estratégias que moldam as Secretarias de Educação em conformidade com as necessidades neoliberais, inclusive, na perspectiva das reformas do serviço público, com perdas dos direitos, terceirização, precarização dos laços trabalhistas e conformação à privatização do setor público.

Enfatizo o que respondeu a entrevistada E 4 sobre o que gosta na rede: “Aqui na rede, temos problemas, valorização salarial, infraestrutura das escolas, muita politicagem e algumas coisas para inglês ver” (E 4, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). Como a realidade é dialética, é importante termos a possibilidade de ressaltar os pontos positivos, sem perder a crítica, que constrói possibilidades. De fato, a docência tem um importante papel na consolidação da qualidade na educação, e, para tanto, ter consciência crítica das condições de trabalho e vida em uma sociedade capitalista e excludente levamos à resistência e à ulterior mobilização por direitos. Conforme preconizado por Freire, a educação é um ato político e gnosiológico, pois “a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político” (FREIRE, 1982, p. 97).

Há uma associação entre qualidade da educação e índices de avaliações externas, como IDEB: “Somos a rede, olhando o estado do Rio de Janeiro, com o melhor IDEB. IDEB mostra o nosso trabalho de qualidade” (E4, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021); “Aqui, as crianças aprendem, nosso IDEB reflete o trabalho que fazemos” (E6, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021).

As avaliações externas, que, em muitos casos, vêm acompanhadas de enorme pressão por resultados no IDEB, fortalecem a perspectiva de um trabalho pedagógico em que o treinamento se associa com o conhecimento, gerando distorções da função da escola. A lógica de alcançar posições entre as escolas de uma mesma rede ou entre redes no estado conduz a mais instrumentos avaliativos em treinamento e preparação para avaliações em larga escala, o que compromete o currículo escolar, que fica, em muitas experiências, limitado ao conhecimento “cobrado” nas avaliações anteriores. São instrumentos de controle que reduzem os processos de ensino-aprendizagem aos aspectos cognitivos, interferindo na construção dos currículos nas redes, que deixam de circunscrever-se às necessidades e peculiaridades da própria escola e de seu Projeto Político Pedagógico, para dar lugar a padronizações curriculares (FETZNER, 2015). Há, nas redes de educação – Miguel Pereira não deixa de ser –, uma homogeneização curricular, em muito devido aos livros didáticos, igualmente padronizados, e às avaliações externas.

Contudo, existem, igualmente, superações da lógica de padronização, conforme expressa E6: “Ensino público, gratuito, com qualidade e levando em conta os conhecimentos dos estudantes. Trazemos para a sala de aula a vida do estudante. Buscamos ensinar de modo significativo” (E 6, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). Tal fala permite-nos pensar na democratização do conhecimento que perpassa o

reconhecimento de que se aprende extramuros da escola, e mais, que é imprescindível o diálogo de culturas e escola. Segundo Diógenes Pinheiro (2010), “a possibilidade de usufruir a cultura e a educação é um dos aspectos mais relevantes na construção de uma sociedade que se quer democrática [...]” (p. 24). A democratização, em seu sentido *lato*, perpassa, necessariamente, o cotidiano democrático nas escolas, como, por exemplo, assumir o conhecimento prévio dos/as estudantes.

A organização escolar em ciclos coabita na rede de Miguel Pereira com a seriação. Perguntando-se sobre melhorias que as/os entrevistadas/os apontariam na rede, destacam-se alguns aspectos, tais como: a formação, a comunicação e a questão dos ciclos.

A formação volta a aparecer como central no que as/os entrevistadas/os consideram como pontos que melhorariam. De fato, a formação continuada deve integrar os planos de carreira dos/das servidores/as, ainda mais em se tratando da educação (ROMANOWSKI, 2007). Interessante perceber que docentes respondem que a formação é um componente indispensável que deveria ser tomado pela gestão pública como parte integrante da política educacional no município. Algumas pesquisas evidenciam que, dentre as motivações para o abandono da profissão docente, estão: baixo salário, condições inadequadas para o trabalho docente e plano de carreira inadequado (TOZETTO, 2010; GATTI, 2013; VIEIRA, 2013).

A questão da formação aparece nas falas: “[...] temos um plano de carreira, mas com professor que recebe e tem condições de estudar, o ensino sempre irá melhorar” (E 2, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021); “[...] a rede poderia oferecer formação para professores [...]” (E3, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021); “[...] é urgente melhorar as possibilidades de formação continuada e a infraestrutura tecnológica nas escolas” (E 6, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021).

É notório que promover as condições de estudo e formação na rede de educação é uma reivindicação. Propiciar a efetiva formação docente deve integrar a proposta das Secretarias. Para tanto, precisam: dar licença para estudos de pós-graduação; conceder afastamento remunerado para quem ingressa em programas de mestrado e doutorado; integrar, na carga horária semanal de docentes, portanto, de modo remunerado, tempo para planejamento e para estudo pessoal e coletivo; promover encontros de formação periódicos; realizar parcerias com universidades, grupos de estudos e pesquisas dos programas de pós-graduação para formação da rede de ensino; garantir, no plano de

carreira, incentivos para quem agrega cursos e formação para fins de progressão de carreira.

A comunicação surge como uma proposta: “melhoraria a comunicação SME e escolas” (E 5, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). Existem dificuldades dialógicas entre Secretarias de Educação e as escolas; em muitos casos, as escolas somente recebem informes, circulares internas e Diário Oficial, e a construção coletiva das políticas educacionais fica reservada aos gestores da Secretaria, com baixa participação e poucos espaços democráticos. Há redes e escolas que centralizam na figura do/a secretário/a de Educação e no/a diretor/a as decisões, sem participação da comunidade escolar. A comunicação é via de mão dupla; exige um diálogo verdadeiro, e não apenas informes a serem executados (PARO, 2003; 2016; 2018; LÜCK, 2013; 2014; GUEDES, 2021; LIBÂNIO, 2021).

A questão da comunicação possibilita pensar sobre autonomia das unidades escolares: até que ponto se encontram brechas e frestas nas legislações para se constituírem em espaços de construção democrática? Uma alternativa interessante seria colocar efetivamente para funcionar o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas; por ser uma exigência, o PPP é uma possibilidade de democratização e participação com vistas à autonomia das escolas. Afinal, o PPP deve favorecer o planejamento participativo na ação reflexiva, dialógica e crítica (GANDIN, 2016).

Já a organização escolar em ciclos – que, no caso de Miguel Pereira, fica restrita ao Ciclo de Alfabetização – como experiência pedagógica poderia continuar em todo o Ensino Fundamental. Na proposta de melhoria, encontramos a seguinte proposição: “[...] poderia colocar todo o Ensino Fundamental em ciclos, vejo que o Ciclo de Alfabetização funciona e funciona muito bem. Por que não organizar em ciclos?” (E 3, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). Segundo a entrevistada E 3, o ciclo tem o seu funcionamento caracterizado como funcionando “muito bem”, e ela questiona os motivos pelos quais a SME-MP não organiza todo o Ensino Fundamental em ciclos. Na proposta de organização escolar em ciclos, pode ser agrupada em: Ciclo de Alfabetização, ciclos de aprendizagem, ciclos de formação. De que forma ficaria uma organização em ciclos de formação, caso Miguel Pereira desejasse? Em três ciclos, utilizando-se a conceituação de Fetzner (2009), a saber: o ciclo da infância (6-8 anos), o da pré-adolescência (9-11 anos) e, por fim, o da adolescência (12-14 anos). Nos ciclos, temos uma proposta inovadora, que respeita as peculiaridades do desenvolvimento humano.

Outra dimensão é a reprovação na rede de Miguel Pereira. Na entrevista, foram apresentados às pessoas entrevistadas os dados do fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono). Segundo o INEP, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o município de Miguel Pereira obteve:

Quadro 9: Resultados dos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Miguel Pereira

ANO	RESULTADO
2020	100% de aprovação (sem reprovação e sem abandono)*
2019	92,1% de aprovação (7,7% de reprovação e 0,2% de abandono)
2018	92,7% de aprovação (7,2% de reprovação e 0,1% de abandono)
2017	91,4% de aprovação (8,5% de reprovação e 0,1% de abandono)

(*) Ano da pandemia, em que estas situações de reprovação e abandono não foram consideradas.

Fonte: organizado pelo autor a partir dos dados do *site* do INEP.

Sobre a impressão dos/as entrevistadas/os quanto à avaliação, de modo geral, as falas permitem considerar a pandemia e a reprovação. A pandemia provocada pela COVID-19 impossibilitou que as escolas permanecessem presenciais, mas as redes foram desafiadas a encontrar soluções para prosseguir com processos de ensino-aprendizagem a distância, necessários por motivos sanitários e epidemiológicos. A rede de Miguel Pereira utilizou material impresso e criou espaços virtuais de aprendizagem.

Diante de cenário incomum, como a rede procedeu à avaliação? De acordo com os dados fornecidos pelo INEP, no ano letivo de 2020, não ocorreram reprovação e evasão escolar no Ensino Fundamental. Ao colocarem-se os dados dos anos anteriores para as/os entrevistadas/os comentarem, foi possível perceber que se posicionam, em sua maioria, a favor de não reprovar – mas somente na pandemia? Vejamos as respostas com atenção: “[...] a Rede Municipal de Miguel Pereira, na pandemia, optou pedagogicamente por não reprovar; afinal, não tivemos, de fato, oportunidades educacionais com a qualidade que nossos alunos mereciam” (E 3, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). Na fala, fica exposto que essa foi uma decisão da rede (SME-MP), apesar de não terem sido encontrados documentos oficiais tratando do assunto.

Um grupo majoritário, nas entrevistas, demonstra-se contrário à reprovação, mesmo fora do contexto pandêmico: “Eu, pessoalmente, sou contrário à reprovação” (E 2, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). Para a entrevistada E 3, a reprovação não garante aprendizado, e mais, parte da concepção de que potencialmente podemos todos e todas aprendermos sempre: “Eu, pessoalmente, sou a favor de uma educação sem

reprovação. Os estudantes podem aprender no próximo ano escolar. Também, reprovar não garante aprendizado no próximo ano” (E3, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). Cabe destacar que, entre as pessoas entrevistadas, embora fossem apenas seis, há uma concepção contrária à reprovação. Será que podemos ampliar tais dados à rede? Considero que, ponderando os próprios dados, segundo o INEP, nos últimos cinco anos, podemos afirmar que na rede, a reprovação é uma exceção, não constitui uma prática corriqueira, basta observarmos os índices de reprovação. No entanto, tal fato se deve à falta de coerência com as orientações pedagógicas da organização em ciclos? Recorri, então, a outros dados, especificamente, às referências da taxa de aprovação na rede municipal de Miguel Pereira (INEP):

Tabela 4: Evolução das taxas de aprovação no Ciclo de Alfabetização

ANO	ANO DE ESCOLARIDADE/TAXA DE APROVAÇÃO		
	1º	2º	3º
2019	95,1%	98,0%	84,8%
2017	96,3%	98,8%	80,4%
2015	95,0%	96,3%	76,7%
2013	96,0%	96,6%	83,6%
2011	94,6%	98,9%	80,1%
2009	93,3%	98,3%	79,8%
2007	92,8%	94,4%	78,0%
2005	89,7%	95,5%	74,9%

Fonte: organizado pelo autor a partir dos dados do *site* QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

O quadro leva a inferir, primeiro, que a rede de Miguel Pereira reprova mesmo nos anos do Ciclo de Alfabetização, e os dados demonstram isto. Ainda, de acordo com os dados de 2005, ano de implementação do Ciclo de Alfabetização na rede, havia mais reprovações. Observa-se que, embora a rede continue reprovando nos ciclos, houve uma significativa diminuição da reprovação:

- o 1º ano, que em 2005 reprovou 10,3%, chegou a 4,9% em 2019, e o 3º ano, que em 2005 reprovou 25,1%, em 2019, reprovou 15,2%;
- os menores índices de reprovação ocorrem no 2º ano;
- o 3º tem os maiores índices de reprovação (justamente pela concepção de que o término do Ciclo de Alfabetização retém quem não aprendeu, o que se critica).

É preciso enfatizar que a rede reprova também crianças do 1º ano do ciclo, o que não seria admissível para crianças que, nesta idade, frequentariam a Educação Infantil. Quando há a migração do atendimento desta faixa etária para os ciclos, observamos, em Miguel Pereira, esta prática. A reprovação no município, conforme os dados, é algo consolidado. Mesmo com a implementação da organização escolar em ciclos, a prática de retenção de estudantes persiste na rede, embora tenha havido melhora dos índices.

Docentes e a SME-MP dizem compreender a importância da não reprovação, mas percebemos que avaliação e reprovação permanecem interligadas; a ideia é a de que a reprovação é parte integrante da avaliação. Nossa cultura escolar correlaciona avaliar com classificar e medir, em uma lógica quantitativa que tem o ato de avaliar como um instrumento de aprovação ou reprovação. Essa afirmação encontra eco na fala da entrevistada: “[...] na rede, reprovamos, mesmo no final do Ciclo de Alfabetização, reprovamos. Não tem como passar um aluno que não sabe, somente estaria empurrando os problemas de aprendizado para o outro ano” (E 6, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021).

A reprovação também é vista como uma forma de punição; não tendo ocorrido aprendizagem, o estudante é punido para que aprenda. Muitas vezes, ao participarmos de conselhos de classe, observamos falas docentes que chegam a assustar no que se refere à reprovação e ao modo como qualificam estudantes, utilizando termos pejorativos. Outra observação ao estarmos, como docentes, em conselhos de classe, é que, em última instância, pela fala e pela forma como se chega ao resultado da reprovação, não se está preocupado com a aprendizagem, mas em punir. Existem exceções, obviamente, mas devemos ponderar que a avaliação se tornou um instrumento de punição para turma e estudantes.

Uma rede de educação que optou pela organização escolar em ciclos, como Miguel Pereira, poderia promover, por meio de informações e formação, uma imersão dos docentes nos fundamentos psicológicos, pedagógicos, socioeconômicos, filosóficos e epistemológicos do sentido da avaliação, conforme o modelo didático-curricular dos ciclos. Não basta afirmar que a rede tem ciclos; é preciso coerência com a proposta na perspectiva curricular, na didática, no planejamento das atividades, na avaliação e na discussão sobre a democratização do conhecimento.

Ao olharmos para os dados de Miguel Pereira quanto à avaliação, não há surpresas. Outras redes e pesquisas já demonstraram que duas lógicas coabitam: escola

em ciclos, avaliações classificatórias, ênfase avaliativa no quantitativo, reprovação entre ciclos ou intraciclos, avaliação como instrumento de punição e, conseqüentemente, de exclusão escolar e social (ESTEBAN, 2002; FERNANDES, 2012). Entretanto, igualmente existe, segundo aparece nas falas dos/as entrevistados/as, o irromper de outra perspectiva sobre a avaliação em uma escola organizada em ciclos: “Os dados mostram que, na pandemia, ao contrário dos anos de 2019, 2018 e 2017, não teve reprovação, por quê? Somente na pandemia os alunos não podem ser reprovados? Fica uma questão para os especialistas em educação” (E 5, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021); “[...] sou a favor de uma educação sem reprovação” (E3, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). A reprovação não deveria compor o cenário pedagógico das escolas, menos ainda nas que se organizam em ciclos.

As reflexões docentes sobre a organização da rede em ciclos permitem compor o cenário da própria história do sistema de ensino, auxiliando na pesquisa a compreender como era a organização e por quais motivos se passou ao modelo em ciclos. A análise das respostas deixa evidente que a política pública do ciclo foi efetivada sem, pelo menos no início, dialogar com docentes da rede. Nas falas, percebe-se que não conheciam outra forma de organização, a não ser a seriada. Especificamente, o ciclo foi implementado em 2005: “No início, não, era o modelo seriado, exclusivamente. A proposta de implementação do Ciclo de Alfabetização começou por volta do ano de 2005” (E 1, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). A seriação era o modo pelo qual Miguel Pereira estava estruturado. Por fim, a fala:

A escola em ciclos exige outra lógica; mudança realmente profunda, mas acho que o que fizeram [Secretaria de Educação] foi implementar o ciclo de alfabetização sem uma mudança de fato. Foi, tipo, mudou e não mudou ao mesmo tempo. Acho que permanece em nós, em mim também, uma prática pedagógica mais conservadora na alfabetização. Os alunos aprendem, isso é que importa. (E 4, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021).

A não participação docente na efetivação é destacada pela fala de entrevistados, que não conheciam os ciclos: “Não, quando entrei, a organização era seriada. Eu mesma não conhecia a organização escolar em ciclos, fui aprender quando fiz Pedagogia” (E 2, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). Já a resposta da entrevistada E 5 ecoa que a rede não consegue manter, adequadamente ou de forma permanente, docentes/gestores escolares em processo de formação continuada sobre o ciclo: “No início, fiquei bastante

perdida, não sabia muito bem o que fazer, como fazer...” (E 5, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). Diz a docente E 6:

[...] para falar a verdade, não sou uma profunda conhecedora da pedagogia do Ciclo de Alfabetização. Aprendi a alfabetizar de uma forma mais “conservadora”, e os alunos e as alunas aprendem. O que importa, ao cabo, é aprender a ler e escrever. Os nomes de damos são somente para nos situarmos. (E 6, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021).

A resposta acima desconserta-nos no primeiro momento, no entanto, precisa estar situada no cenário: a rede efetivou a organização escolar em ciclos, e houve alguns encontros e formação, no entanto, com o passar do tempo, docentes aposentaram-se, outros/as entraram para lecionar no Ciclo de Alfabetização, e mesmo aqueles que permaneceram não receberam uma formação continuada sobre o ciclo. Isso ocasionou problemas na execução da proposta pedagógica no que se refere ao ciclo e às suas especificidades. Na perspectiva de E6, sua formação docente foi “conservadora” e não a preparou para o trabalho docente em ciclos, algo que pode ser sanado com formação continuada. Porém, ao dizer que não importa o modo como se nomeia, há um equívoco premente: nomear é conceituar, e conceituar é processo importante para compreender que não existe prática sem aporte teórico. A dicotomia entre a prática e a teoria precisa ser superada. Alfabetizar implica uma dimensão político-social, e importa discutir quais pressupostos teóricos alicerçam as práticas alfabéticas. Não é somente uma questão de classificação, mas uma questão política, social e epistemológica. Garcia (1988) alerta:

Discutir alfabetização é discutir o projeto político que se pretende para esse país, não apenas pelas consequências sociais do analfabetismo, mas também porque o modo como se direciona a prática pedagógica traz uma determinada concepção de mundo e de homem (p. 25).

No processo de alfabetização, estão implicadas as concepções de mundo, ser humano e sociedade. Não dá para negligenciar o influxo cultural sobre, por exemplo, o modo de alfabetização, nem as discussões epistemológicas acerca da linguagem das classes populares no contexto, nada democrático, de produção de conhecimento em que a norma culta padronizada pela elite conforma processos de exclusão e marginalização linguística e gráfica (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017).

A função da alfabetização não se limita a escrever e ler; inclui as dimensões psicomotoras, de cidadania, ética e estética. Contudo, conforme Muylaert, Bonamino e Micarello (2019), leitura e escrita são um horizonte alfabetizador, não exclusivamente do

Ciclo de Alfabetização. A aquisição da leitura e da escrita exige uma vinculação das etapas psicossociais do desenvolvimento humano, assim, (re)aprendemos a ler e escrever por “espiral”, ou seja, é um aprendizado constante, em todas as etapas da vida e da academia. A maior exclusão, hoje, é aquela que nega ao indivíduo o acesso ao conhecimento; a função da alfabetização é possibilitar as condições iniciais do conhecimento gráfico-linguístico (SCLIAR, 2019). A questão que precisa ser colocada: na alfabetização, aprende-se a ler o quê, escrever o quê? Precisamos contextualizar socialmente a função da alfabetização: “ler e escrever, porém, incidem sobre algum objeto contextualizado socialmente – ler o quê, escrever o quê?” (ARAÚJO, 1993, p. 83). Afirmar que a alfabetização, como conhecimento, serve para leitura e escrita reafirma uma neutralidade epistêmica, mas precisamos agregar perspectivas críticas ao processo de alfabetização, questionando pelos pressupostos sociais e ideológicos. Acerca disso, Mairce Araújo e Nádia Rodrigues (2017) refletem:

A partir de perguntas simples, tais como “ler o quê, escrever o quê?”, temos buscado tornar complexas concepções de alfabetização, centradas na aquisição do código escrito e na análise da estrutura da língua, em busca de construir uma relação mais orgânica e significativa entre a criança e a linguagem escrita, de forma que aprender a ler e a escrever signifique se apropriar de ferramentas que lhe possibilitem pensar, imaginar, recriar o seu contexto existencial, na perspectiva apontada por Freire (1989), embora nosso esforço para contribuir com a construção de outras práticas alfabetizadoras seja desafiado cotidianamente (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 27).

O fato de não se conhecer a proposta leva a pensar sobre o modo como as políticas públicas em educação, nos diversos níveis, em muitos casos, desvincula-se de processos democrático-dialógicos com a comunidade escolar. Para Souza (2006),

a formulação de políticas públicas [...] permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes; é abrangente e não se limita a leis e regras; é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; a política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também a implementação, execução e avaliação (p. 26-37).

As políticas no campo educacional acabam sendo decisões de gabinete, tomadas por um grupo restrito, muitas vezes com pouca experiência em sala de aula ou há anos sem estar no “chão” da escola. Isso impacta na execução da política e em seu acompanhamento, até mesmo provocando resistências em discentes e docentes.

Outro componente que permite (re)pensar as políticas públicas em educação é a dimensão de uma tradição autoritária⁵⁵ que nos circunda no campo político, social e também educacional (MOURA, 2018). Há um déficit de participação popular na construção das políticas públicas. Especificamente na educação, as brechas/frestas seriam as instâncias de participação, como: Conselho Municipal de Educação, Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmios Estudantis, reuniões dos/as responsáveis, etc. Tais espaços de participação coletiva, embora existam, nem sempre funcionam adequadamente, mas são lugares/espços participativos interessantes para a construção de uma educação mais dialógica e democrática (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016).

O que mais chama atenção é a afirmação de que, no processo de efetivação do ciclo, não se tinha muito conhecimento; passados esses anos todos de organização escolar em Ciclo de Alfabetização, os docentes permanecem conhecendo pouco: “[...] na realidade, sabemos até hoje muito pouco sobre os ciclos, nem sei ao certo se o que fazemos, de fato, é o que se espera de uma escola em ciclos, nos faltam parâmetros, inclusive” (E 3, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). “A rede colocou o Ciclo de Alfabetização, e de lá para cá não temos um acompanhamento de perto do ciclo, vamos fazendo sem muito bem conhecer. Obviamente que precisávamos de formação” (E 3, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). Assim, estamos diante de um problema de democratização do conhecimento acerca dos ciclos, dado que os docentes evidenciam desconhecimento ou ter poucas informações. A própria SME-MP poderia promover encontros de formação continuada para docentes, bem como encontros com a comunidade escolar, pois, “[...] se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária” (PARO, 2016, p. 22).

Quanto à proposta do Ciclo de Alfabetização em Miguel Pereira, uma fala aponta: “Fiquei encantada com a proposta, percebi de imediato que não seria fácil mudar a lógica presente na escola, de planejamento individual (cada professora faz o seu para a sua turma – coisa muito individualista). Outra coisa que seria bastante difícil seria mudar a avaliação como instrumento de reprovação” (E 2, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). A cultura escolar brasileira, majoritariamente, organiza-se de modo seriado, e

⁵⁵ “A gestão democrática da escola deve ser entendida como processo de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais, e no seio das práticas educativas” (DOURADO, 2003, p. 67).

existem resistências às mudanças. Dentre os desafios, segundo relato recolhido na entrevista, o planejamento e a concepção de avaliação seriam aspectos difíceis na rede.

Tendo as respostas anteriores, podem-se destacar alguns aspectos relevantes, tais como: os/as entrevistados/as compreendem que a organização escolar em ciclos tem características próprias que englobam as dimensões curricular, avaliativa e epistemológica. Nas falas, de modo geral, fica demonstrado que compreendem que existe uma profunda diferenciação entre a organização seriada e a em ciclos: “A organização escolar em ciclos exige dos docentes e da equipe gestora uma lógica diferente. Não dá para dizer que somos ciclo, mas agir como se fosse série” (E 4, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). Não basta declarar que a rede se organiza em Ciclo de Alfabetização, é necessário efetivar a “lógica diferente”, ou seja, repensar constantemente as práticas educacionais, partindo da ideia de que se leva a sério o desenvolvimento humano, em suas dimensões cognitiva, motora e psicossocial. Isso exigirá mudanças curriculares, dos processos de ensino-aprendizagem, avaliativas, epistemológicas e culturais, com centralidade na pessoa e sob a égide da democratização.

A integração dos anos que compõem o Ciclo de Alfabetização revela que, de certo modo, na perspectiva docente, há a ideia de que “o ciclo de alfabetização na rede funciona de forma que os três primeiros anos são entendidos pedagogicamente como um único momento de aprendizagem, ou seja, deveríamos pensá-los de forma integradora, e não desarticulada, como na organização seriada” (E 2, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). É importante destacar que a integralidade do ciclo se expressa justamente quando os planejamentos são realizados, na medida do possível, em conjunto. Por ser um ensino em ciclo, os anos que compõem o ciclo não devem ser pensados desarticuladamente, mas integralizados, com docentes compreendendo as peculiaridades dos/as estudantes, de maneira a garantir que aprendam de forma significativa, inclusive permitindo que grupos em momentos diferentes de aprendizagem convivam para que aprendam uns com os outros também.

Outra dimensão de destaque é a forma pela qual a rede de educação de Miguel Pereira incorporou a organização de escolas em ciclos. Os/As entrevistados/as, com base em suas respostas, podem ser divididos/as em dois grupos: o primeiro grupo (E 3, E 4 e E 5) é daqueles/as que não sabem ao certo os motivos pelos quais a rede de Miguel Pereira assume a organização escolar em ciclos, e o segundo grupo (E 2 e E 6) é dos/as que apresentam, nos seus entendimentos, os motivos. Fazem-se notar as expressões utilizadas pelo grupo que ignorava os motivos da efetivação dos ciclos: “Simplesmente fomos

comunicados” (E 5, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021) e “Somente fomos informados que teríamos o Ciclo de Alfabetização” (E 3, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021).

Tais falas corroboram que docentes, em muitos casos, acabam ficando fora do processo político-pedagógico nas decisões governamentais, uma vez que poucos são os processos democráticos com participação e consulta aos docentes. No processo democrático, no sentido amplo, que toca os arcabouços republicanos nos moldes das nações modernas liberais, o cidadão comumente se desinteressa, pois se percebe, no máximo, como agente indireto (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018; BOBBIO, 2018; MOUNK, 2019; SOARES, 2019; AVRITZER, 2019; GOHN, 2019), sendo sua participação limitada à democracia representativa, indireta, ocasionalmente acessada por meio de votação, sem, em última instância, compor o cotidiano.

No campo escolar, os sindicatos e a comunidade escolar geralmente veem-se alijados das decisões. Quais as consequências? Pouco envolvimento afetivo e efetivo, além de baixas experiências colegiadas. Entretanto, vemos na rede de Miguel Pereira perspectivas diversas, pois algumas falas evidenciam poucos espaços democráticos, e outras enfatizam momentos participativos interessantes, como planejamentos em grupo, proximidade da equipe e participação docente na construção curricular, por exemplo. Portanto, existem espaços democráticos que precisam ser ampliados na rede de Miguel Pereira.

A ideia de que há, de certa forma, um atendimento às políticas públicas educacionais do governo federal encontra eco nas respostas: “[...] na época, disseram que o MEC estava com projetos para o Ciclo de Alfabetização [...]” (E 2, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021) e “Acho que os motivos foram para atender a normas federais” (E 6, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). De acordo com os dados coletados nas entrevistas com uma das coordenadoras e com docentes, a SME-MP insere-se no processo em que o MEC fomenta o Ciclo de Alfabetização (2004-2006) e reforma o Ensino Fundamental, que passou a ter nove anos⁵⁶, em decorrência da Lei 11.274 de 2006.

⁵⁶ Para Mainardes e Stremel (2012): “No contexto da proposta da implantação dos ciclos no Ensino Fundamental de Nove Anos, seria recomendável que as secretarias de educação analisassem as diferentes possibilidades de reorganização do tempo do Ensino Fundamental; as diferentes modalidades de ciclos; as implicações dos ciclos para o currículo, avaliação, metodologias, gestão da escola, formação de professores; as necessidades de infraestrutura etc. Conforme já mencionado, há um número significativo de documentos oficiais de secretarias de educação, bem como de pesquisas sobre os ciclos que podem subsidiar as discussões no âmbito das secretarias. No entanto, deve-se destacar que o envolvimento dos profissionais que atuam nas escolas (professores, pedagogos, diretores) é um aspecto crucial para o delineamento de políticas de ciclos, uma vez que, de modo geral, a cultura da seriação e da reprovação são bastante

Justamente em 2005/2006, Miguel Pereira efetiva o Ciclo de Alfabetização. O contexto micro (SME-MP) vincula-se ao macro (MEC) das políticas educacionais.

Por fim, destaco o que a entrevistada afirma: “Me recordo que iria começar o Ciclo de Alfabetização e progressivamente iria sendo implementado no Ensino Fundamental, mas nunca se concretizou, o que considero uma perda pedagógica, apesar de não ser muito conhecedora dos ciclos” (E 2, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). A ideia que circulava nos primeiros anos em que a SME-MP efetivou o Ciclo de Alfabetização era ampliá-lo e organizar todo o Ensino Fundamental em ciclos. Não o fez por quê? Olhando-se as respostas das entrevistas e os dados consolidados na pesquisa, fica notória a descontinuidade da política que impactou o educacional. O relato a seguir nos permite perceber a descontinuidade, algo esperado pelos docentes: “Achei que não fosse durar muito tempo; achei que fosse mais uma política pública em educação que acabaria com troca de políticos e equipes” (E 6, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). A mudança do chefe do executivo e das pessoas que compõem os cargos nas Secretarias acaba descontinuando projetos, e não só na educação, mas também em saúde, segurança pública, economia, etc. O prejuízo fica para a população, que se vê com serviços públicos muitas vezes pensados para fins eleitoreiros (reeleição) e políticas públicas de curto prazo. No campo educacional, os impactos são grandes; obras, projetos, verbas e políticas duram pouco tempo, sem aguardar a maturação para avaliar (WARDE; TOMMASI; HADDAD, 1996; PINHO, 2006; OLIVEIRA, 2010).

Na pergunta sobre como se deu a implementação do ciclo na rede de educação de Miguel Pereira, com ênfase na formação e participação docente, as respostas obtidas permitem pensar que, na época da efetivação do ciclo, a SME-MP realizou formações sobre a temática. No entanto, foram encontros de formação continuada fora do horário de trabalho e com pouco impacto pedagógico no cotidiano das escolas: “[...] como era tudo muito novo, estávamos acostumados com o modelo de série, acho que não conseguimos passar da teoria que aprendemos para a prática nas escolas; ficou um hiato [...]” (E 2, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). Diz a entrevistada E 3: “Na época, eu

arraigadas nas crenças e concepções dos profissionais que atuam na escola. Em termos ideais, a política de ciclos precisaria ser construída de acordo com as características da rede, dos professores e da infraestrutura disponível. A criação de espaços de discussão e de formação de professores para lidar com as mudanças e desafios dos ciclos é uma das ações que poderiam ser privilegiadas. Estratégias mais amplas de acompanhamento também são necessárias, principalmente em redes de ensino que nunca vivenciaram experiências de não reprovação. As estratégias mais amplas de acompanhamento referem-se à importância de criar espaços de discussão e formação dos profissionais da educação e ainda a avaliação do desempenho dos alunos nos ciclos” (MAINARDES; STREMELE, 2012, p. 8-9).

achei que os encontros não ajudaram muito, ficou tudo muito confuso” (E 3, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021).

Os relatos indicam também descontinuidade na formação sobre os ciclos, uma vez que na rede, atualmente, não existem propostas formativas que tratam do tema: “As formações sobre Ciclo de Alfabetização atualmente não ocorrem; na realidade, faz tempo que não temos na rede encontros de formação para as professoras que atuam no Ciclo de Alfabetização” (E 4, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021), o que é corroborado pela entrevistada E 2: “Atualmente, não há formação específica sobre o Ciclo de Alfabetização” (entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). O problema da descontinuidade do acompanhamento com formação de determinada política educacional impacta na própria qualidade.

Destaco, ainda, a reivindicação presente na fala da entrevistada E 6: “Acho importante a formação continuada, mas precisávamos de tempo e incentivo salarial; muito difícil trabalhar em dois turnos e ainda estudar” (entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). Tal relato pode ser descrito pela tríade formação-salário-trabalho. Coadunar a carga horária docente com o que se recebe de salário e manter tempo e condições efetivas de formação é um enorme desafio. A realidade dos concursos e das condições de trabalho de docentes da educação básica, em muitos casos, exige dobra de matrícula, às vezes em redes e cidades diferentes, além de complementação na rede privada. Isso sobrecarrega o trabalho docente e dificulta a formação continuada fora da carga horária semanal de trabalho, além de comprometer a qualidade do ensino.

À pergunta sobre o que mais gosta na organização escolar em ciclos, respondeu E 2:

Pelo que entendo dos ciclos, eu gosto da perspectiva de que o estudante é agrupado e prossegue com sua turma, não sendo retido, pois compreende que a aprendizagem não se limita ao conteúdo propriamente dito, uma vez que respeita o desenvolvimento cognitivo, físico e humano. Em resumo: os ciclos focam no aluno, e não no conteúdo. O foco está no que aprendeu, não estigmatiza o aluno pelo seu não conhecimento. (E 2, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021).

A assertiva demonstra um conhecimento bastante interessante sobre os ciclos ao ressaltar o agrupamento dos estudantes, levando em conta o desenvolvimento humano na tríade físico, cognitivo e motor. Na fala acima, ao especificar as dimensões do desenvolvimento humano, não aparece o motor, mas é importante evidenciar tal aspecto, que ecoa na psicologia da aprendizagem. Portanto, os estudantes acompanham a turma

em todas as etapas do ciclo, sem haver reprovação. Outro destaque refere-se à centralidade na pessoa, e não no conteúdo, o que aparece nas falas de E 2, E 3 e E 6. Isso mostra respeito ao tempo individual de aprendizado, que se consolida em uma dinâmica maior da turma. Na realidade, o respeito por como a pessoa é, pelo que ela pode aprender e ser.

O aprendizado, porque não centrado no conteúdo, possibilita a consolidação de que o tempo de aprender não se limita a determinada organização temporal escolar, ou seja, “alunos e alunas aprenderem sempre... uma quase aposta de que podem aprender independentemente da série” (E 6, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). O “independentemente da série” evoca a desconstrução da ideia disseminada de que, em cada série, há um conteúdo que precisa ser aprendido, pois é pressuposto irrenunciável ao progresso na próxima série. Tal visão não encontra respaldo na realidade curricular, uma vez que os conteúdos não deveriam ser o foco, mas as possibilidades de aprendizagem, que são contínuas, além do que, o conhecimento, não é acumulativo e está em uma lógica de progresso. Existem outras concepções de conhecimento: aprofundamento, extensão, espiral, etc.; assim, conhecer no campo filosófico é um problema.

Há muitas epistemologias: os que defendem que não é possível conhecer nada (ceticismo radical); os que consideram que o conhecimento é único (dogmatismo); aqueles que pensam o conhecimento como impossível sem mediações (em Kant, não se conhece a coisa em si, pois é incognoscível; subverte a epistemologia ao propor que não é a mente que se adequa ao objeto conhecido, mas são os esquemas mentais existentes na mente que determinam o que conhecemos dos objetos); os solipsistas, que defendem que o conhecimento das coisas se resume ao eu à consciência; dentre muitas outras. Isso sem falar nas perspectivas de que o conhecimento é positivista, técnico e científico, excluindo o conhecimento presente no senso comum ou nas multifacetadas artes, por exemplo. A escola, ao estabelecer, via ciclos, que o aprendizado é contínuo, independentemente do tempo-espaço (série, livro didático e conteúdo), reconhece como pressuposto uma democratização do conhecimento.

Ao terminar esta etapa de análise, não poderia deixar de ressaltar o que se encontra na entrevista de E 3 (entrevista concedida em 5 de outubro de 2021): “[...] não gosto da ideia de que há aprovação automática”. A percepção de que nos ciclos existe aprovação automática e que é algo ruim, até mesmo prejudicial à educação, é quase lugar comum, uma representação social nos moldes de Moscovici (2011). Vale observar que, ultimamente, em meio à pandemia, tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei

6/20⁵⁷, de autoria da deputada federal Carla Zambelli (PSL-SP), que veda aos sistemas de ensino a organização escolar em ciclos; dentre as justificativas, a deputada, no texto do PL, enfatiza a reprovação:

O ensino por série pressupõe que cada aluno com desempenho insatisfatório seja reprovado ao final do ano letivo, ao passo que os que apresentem desempenho satisfatório devem progredir para a próxima série [...] Já o ensino por ciclo tem outra perspectiva: os estudantes devem obter as habilidades e competências em um ciclo que, em geral, é mais longo do que um ano ou uma série [...] Como, dentro de um ciclo, normalmente, não está prevista a repetência, mas sim a recuperação dos conteúdos por meio de aulas de reforço, usa-se o termo progressão continuada, acrescenta. Para ela, essa é “uma tentativa de camuflar o fracasso escolar e as altas taxas de reprovação” (Fonte: Agência Câmara de Notícias).

Entretanto, a não reprovação na organização escolar em ciclos busca, dentre outras questões, assegurar o direito à educação no contexto de uma escolarização obrigatória. Os impactos negativos da reprovação são sobejamente conhecidos (PARO, 2001; CRAHAY, 2006; ALVES E FERRÃO, 2019; ALMEIDA; ALVES, 2021). É necessária uma intervenção pedagógica com vistas a garantir o aprendizado de alunos/as com dificuldade – não somente no contexto de uma escola em ciclos, mas também na seriação –, pois alterar as práticas enraizadas na cultura escolar, como a reprovação, deve estar combinado com estratégias de reforço escolar (MAINARDES, 2007).

Indagando-se se a SME-MP orientava as práticas pedagógicas dos docentes que trabalham no Ciclo de Alfabetização, as respostas permitem o entendimento de que existe,

⁵⁷ Cf. Projeto de Lei 6/20 que altera a LDB 9394/96 no que se refere à organização escolar em ciclos e seriação: “No Brasil, o Ensino Fundamental possui duas formas básicas de ensino: por séries ou por ciclos. O ensino por série pressupõe que cada aluno com desempenho insatisfatório seja reprovado ao final do ano letivo, ao passo que os que apresentem desempenho satisfatório devem progredir para a próxima série. Já o ensino por ciclo tem outra perspectiva: os estudantes devem obter as habilidades e competências em um ciclo que, em geral, é mais longo do que um ano ou uma série. Como, dentro de um ciclo, normalmente, não está prevista a repetência, mas sim a recuperação dos conteúdos por meio de aulas de reforço, usa-se o termo progressão continuada. A referida progressão continuada, também chamada de “aprovação automática”, é uma tentativa fracassada de regularizar o fluxo dos alunos ao longo dos anos na escola, camuflando o fracasso escolar e as altas taxas de reprovação. Ademais, insta salientar que evitar a reprovação em si faz com que as crianças inconscientemente sejam ensinadas a não lidar com as frustrações naturais da vida, que não são uma vergonha, mas sim apenas um processo natural pelo qual a criança pode passar para se tornar um adulto mais forte e preparado para a realidade do mercado de trabalho, que é muito mais dura que a escola, uma vez que envolve também as relações humanas e de poder. Ainda, a ideia de fazer com que os estudantes tenham acesso ao ensino por ciclos, ou seja, sem interrupções ou repetências, cria desânimo para o estudo e prejudica o aprendizado, razão pela qual deve ser extirpada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e abolida do ensino brasileiro. Com base nessas razões, conto com o apoio dos nobres pares no sentido da aprovação do presente projeto de lei” (<https://www.camara.leg.br/noticias/639422-projeto-proibe-organizacao-de-ensino-fundamental-em-ciclos/>).

por parte docente, o reconhecimento da importância do acompanhamento da equipe pedagógica dos trabalhos pedagógicos nas unidades escolares. Porém, o acompanhamento, por causa da estruturação da SME-MP, os coordenadores nas unidades escolares são raros, ficando a função centralizada nas coordenações setorializada da Secretaria. Existem orientações, mas ficam homogêneas, com dificuldade da coordenação na Secretaria conseguir dar conta das peculiaridades de cada uma das 27 unidades escolares da rede. O trabalho de acompanhamento pedagógico tem função especial por causa de sua relevância, ainda mais ao se tratar do Ciclo de Alfabetização, devido às suas concepções de currículo, relação com o conhecimento, avaliações. Para Mainardes e Stremel (2012), o sucesso dos ciclos⁵⁸ se coaduna com acompanhamento pedagógico, pois, “[...] de modo geral, cabe à equipe pedagógica das escolas fazer a mediação entre a proposta de ciclos da rede e a sua efetivação na escola e nas salas de aula” (p. 9).

Diante das implicações pedagógicas da organização escolar em ciclos, como planejamento coletivo (intraciclos e interciclos), processos avaliativos formativos com foco na aprendizagem de cada pessoa e permanente reavaliação do que se ensina diante das demandas, inclusive dos estudantes, os/as docentes precisarão de um acompanhamento permanente para auxiliá-los diante dos desafios. Vale notar que, quando se fala de acompanhamento, se está dizendo de colaboração, e não de exercício de controle sobre as práticas escolares, evitado de autoritarismo. A perspectiva de uma coordenação pedagógica precipuamente é a de assumir-se como colaboradora dos processos de ensino-aprendizagem, com uma presença afetiva, efetiva e motivadora, além de promover oportunidades de formação coletiva e organizar reuniões de estudo, pedagógicas e avaliativas, em um ambiente dialógico e democrático.

As perguntas sobre currículo, acompanhamento educacional e avaliação buscam compreender de que forma aparecem nas respostas o que Bernstein (1984; 1988; 1996) pondera acerca do conhecimento na educação, que se realiza por meio da tríade currículo,

⁵⁸ “Um segundo desafio diz respeito às implicações pedagógicas dos ciclos, uma vez que a implantação de ciclos pressupõe uma alteração significativa nos processos de avaliação e desenvolvimento curricular que eram empregados pelos professores no regime seriado. Os professores precisarão, por exemplo, trabalhar com os princípios da avaliação formativa e da pedagogia diferenciada para atender à heterogeneidade das classes. Para isso, eles necessitarão de apoio da equipe da escola e das secretarias de educação, que podem criar espaços de formação sobre essas questões. As dificuldades e dúvidas serão muitas, principalmente em uma fase inicial, e o negligenciamento dessas questões poderá ter um impacto negativo nos processos de aprendizagem dos alunos, bem como no interesse dos professores pelos ciclos” (MAINARDES; STREMEL, 2012, p. 9).

pedagogia e avaliação: o currículo, ao definir o que é conhecimento válido; a pedagogia, ao constituir de que forma o conhecimento deve ser transmitido; e a avaliação, que conta como realização aceita do conhecimento estabelecido curricularmente. Em sua sociologia do currículo, o autor explicita a implicação entre currículo e epistemologia, e qual conhecimento é balizado e reproduzido nos contextos educativos.

De modo geral, professores, estudantes e responsáveis ficam alijados das reformas curriculares, e sua efetiva participação fica restrita, em muitos casos, a uma consulta, que nem sempre é levada em consideração. Temos, no Brasil, um histórico de reformas curriculares realizadas pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, a despeito de uma democratização indispensável. As reformas educacionais são utilizadas com o intuito de legitimar intenções político-ideológicas de grupos sociais que dominam economicamente (CANDAUI, 2011). Para que ocorra, de fato, democratização do conhecimento nas reformas curriculares, é imprescindível que a comunidade escolar se envolva e delibere sobre os conhecimentos que comporão o currículo para a sua própria realidade. Os desenhos reformadores de currículos que são produto de gabinete (ainda que de pessoas competentes na área), mas que não são construídos coletivamente e com base no “chão” da escola, serão sempre algo, de saída, antidemocrático. Não nos esqueçamos de que os conhecimentos reiterados nos currículos expressam uma reprodução do sistema capitalista, diante do qual, é urgente enfatizar os conhecimentos contra-hegemônicos, presentes nas frestas do currículo, ou mesmo explicitar as ausências dos valores democráticos e igualitários⁵⁹.

A crítica de Freire, por meio da metáfora da educação bancária, que perceberia o conhecimento como algo externo ao aprendiz, que não sabe e que precisa acumular conhecimentos – todo esse processo abrindo mão da dialogicidade e criticidade –, é importante para compreendermos dimensões outras do conhecimento escolar. Para Freire (2008), “além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político, é por isso que não há pedagogia neutra” (p. 25). Por serem a educação e o currículo, este entendido em sua dimensão epistemológica, artefatos culturais e eminentemente políticos, ao estabelecer-se a não participação, em última instância, estará posta uma determinada perspectiva – excludente e hegemônica, porque antidemocrática. O currículo em Miguel Pereira foi construído democraticamente? Analisando-se as respostas, fica

⁵⁹ Silva (2010) alerta que “o currículo é capitalista. O currículo reproduz - culturalmente - as estruturas sociais” (p. 46).

explícito que os professores e professoras, estudantes e responsáveis não participaram deliberativamente, isto é, o processo teve baixa incidência participativa e foi focado nos conteúdos universalmente reconhecidos, portanto, com pouca democratização e inclusão dos conhecimentos e cultura populares.

As questões curriculares presentes nas reflexões dos entrevistados E 2, 3, 4, 5 e 6 indicam que o foco está na Base Nacional Comum Curricular, e quais seriam os problemas em relação a isto? Primeiro, a limitação do currículo à BNCC, documento que atinge os currículos das redes de educação, mas o processo foi pouco dialógico e democrático. Segundo, a Base, apesar de não se apresentar como currículo, implica a (re)estruturação curricular dos sistemas municipais e estaduais. Assim, tem-se um currículo, no mínimo, indireto, porque prescritivo. A BNCC, ainda, assume determinada pedagogia das competências e habilidades como modelo pedagógico institucionalizado, privilegiando uma teoria educacional e implicando a liberdade de concepções pedagógicas próprias de nosso arcabouço legal. Não podemos deixar de acrescentar que a BNCC, em si, está preconizada na Constituição e na LDB, sendo uma pauta de reivindicação de segmentos de diferentes grupos sociais, preocupados com a qualidade educacional. Apesar disso, foi cooptada por grupos privatistas e conglomerados privados, com intenções mercadológicas na educação pública.

A BNCC tem contornos conservadores, privatizantes, que ameaçam a autonomia docente. A adjetivação da Base como conservadora reside no fato de que uma leitura atenta desvela extrema timidez em tocar em assuntos de cunho político-social, como as questões identitárias e ambientais. Notadamente, que bases e diretrizes curriculares são campos de disputas, entretanto, algum ponto consensual precisa haver - até mesmo, para sua legitimidade e efetivação junto à comunidade escolar – uma vez que a comunidade escolar que faz ou não acontecer o que os documentos preconizam. No caso da BNCC, desde o início, com destaque para o cenário político do golpe de 2016 e o ímpeto político-reformista do governo Temer, impediu-se de, pelo diálogo, coexistir uma mínima consensualização, ainda que crítica.

As resistências à BNCC partem de sindicatos de professores, de pesquisadores em educação, de associações, como a ANPEd, e de comunidades escolares, dentre outros que, em comum, destacavam: o cenário político, a falta de participação, poucos espaços realmente democráticos e certo açodamento para aprovar a Base, pois o governo teria somente dois anos para tal, devido ao golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff. Nas falas, é notório que pelo menos o grupo entrevistado – e não posso generalizar para

docentes da rede de Miguel Pereira – percebe muito pouco dos problemas em torno da Base; há certa conformação e pouco espírito crítico, apesar da repercussão das críticas à Base. É conhecido que muitas redes acabam pressionando docentes para assumirem a Base como algo que deve perpassar o currículo irremediavelmente.

Diante de todo o exposto, uma questão apresenta-se: há caminhos para superação do que está posto? Sim, “é dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados” (ARROYO, 2013, p.37). Docentes precisam questionar e frear o avanço das políticas educacionais que vilipendiam a autonomia própria e indispensável do fazer pedagógico.

Outro ponto a ser destacado refere-se aos planejamentos. As respostas, de modo geral, demonstram que existe planejamento, embora não coletivo, como seria o ideal na compreensão do ciclo, mas há trocas de propostas e atividades planejadas. Parece que, apesar de não acontecer um planejamento integrado, ocorrem intercâmbios informais entre docentes, o que é salutar. O planejamento coletivo implicaria a organização, por parte da SME, para integrar tal momento pedagógico na carga horária semanal. Quanto ao planejamento na organização em ciclos, ser coletivo-participativo exige da escola e docentes um caminho democrático. Como dito anteriormente, as políticas públicas, no Brasil, no que tange a planejamento e execução, em geral, são criticadas quanto à maneira autoritária, manipuladora e pouco participativa⁶⁰. Na perspectiva de Danilo Gandin (2013),

A construção em conjunto acontece quando o poder está com as pessoas, independentemente das diferenças menores e fundamentadas na igualdade real entre as pessoas. Aí se pode construir um processo de planejamento em que todos, com seu saber próprio, com sua consciência, com sua adesão específica, organizam seus problemas, suas ideias, seus conhecimentos, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações. Todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo, em proveito de todos e com o trabalho coordenado (GANDIN, 2013, p. 57).

O planejamento não é algo somente teórico; pelo contrário, quer superar a dicotomia entre teoria e prática, para fins de transformação da realidade. No caso da

⁶⁰ “Uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia. Como sabemos, os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos é que agem em favor dessa tendência, tornando muito difícil toda ação em sentido contrário”. (PARO, 2016, p. 26).

educação, o planejamento visa à transformação da realidade escolar, uma transformação social pelo conhecimento. Nesse sentido, o planejamento participativo ajuda a superar o autoritarismo e o individualismo que, de certa maneira, podem estar nos circundando.

4.2.4. Conversa com o ex-secretário da SME-MP (2005-2012)

Para obtenção de dados e informações sobre a gestão da implementação do ciclo no município de Miguel Pereira sob a perspectiva da SME-MP, tive uma conversa (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018) com o ex-secretário municipal de Educação de Miguel Pereira, professor Gilberto Cytryn, secretário no período de 2006-2012, tendo seu cargo coincidido com a efetivação do Ciclo de Alfabetização. A conversa ocorreu de modo remoto, pela plataforma Meet. Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I), e explicaram-se os objetivos da pesquisa; com o aceite do ex-secretário, iniciou-se o diálogo.

Em sua fala, Cytryn começa apresentando sua história pessoal, acadêmica e profissional, que o conduziu a ser convidado, pelo prefeito Roberto de Almeida Macarrão, a compor o governo municipal como secretário municipal de Educação em Miguel Pereira, processo mediatizado pelo vice-governador do estado do Rio de Janeiro e senador Francisco Dornelles. A trajetória do professor Cytryn inicia como professor no Rio de Janeiro, no Ciep, passando a trabalhar no Maracanã com 120 alunos com deficiência mental. Depois, lecionou na Escola México no turno noturno e, em seguida, tornou-se diretor interino na escola em Santa Marta, com mais de 600 estudantes. A convite do deputado Hugo Leal, assumiu a coordenação de educação do Detran. Na conversa, Cytryn relata que, em 2 de maio de 2007, passou a atuar como secretário municipal de Educação.

O ex-secretário ressalta os desafios de gestão à frente da Secretaria, o que demandou de sua parte uma gestão técnica: controle e gestão do transporte escolar; infraestrutura da Secretaria e das escolas; melhoria na qualidade da alimentação escolar; otimização dos gastos, a fim de consolidar uma gestão financeira com racionalidade; melhoria do plano de carreira dos docentes; aumento salarial (conseguiu negociar 110% de aumento); concurso público em 2008; melhoria do IDEB.

Em relação ao ciclo, o ex-secretário afirmou:

Quando eu assumi a Secretaria de Educação, estavam em processo as discussões sobre a organização escolar em ciclos. A rede de Miguel Pereira

assumiu a política do Ciclo de Alfabetização, gestada pelo MEC. A adesão da rede vinculava-se, inclusive, ao recebimento de recursos federais. Com o tempo, foi se consolidando o ciclo, com o avanço das políticas no MEC, como em 2012, com o PNAIC. (E 7, entrevista concedida em 21 de novembro de 2021).

O Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), iniciado em 2012, as escolas, em atendimento às diretrizes nacionais para o Ensino Fundamental, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, os três primeiros anos são organizados como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial (Resolução 07/2010). Quais as consequências? O fortalecimento, nas escolas brasileiras, da organização escolar em ciclos, mas também das avaliações externas, via Provinha Brasil, avaliação para estudantes concluintes do Ciclo de Alfabetização. A ênfase em mais uma avaliação externa,

Quanto aos desafios de efetivação do ciclo em Miguel Pereira, Cytryn afirma:

Quando cheguei à rede como secretário, a primeira ação foi conhecer as escolas, fui verificar como estavam... Verifiquei que precisava investir na formação continuada para as professoras. Um dos maiores desafios foi, certamente, a resistência dos professores que não entendiam o ciclo, afinal, a passagem da seriação para o ciclo. Como secretário, investi na formação continuada, daí fiz uma parceria com a coordenação da educação básica do MEC. Vieram duas pessoas para as palestras: Aricélia Ribeiro do Nascimento (coordenadora geral do Ensino Fundamental). A formação se institucionalizou através das Jornadas Pedagógicas para todos os professores da rede (E 7, entrevista concedida em 21 de novembro de 2021).

Na conversa, fica evidenciado que a adesão por parte do município não nasceu especificamente de um convencimento pedagógico sobre a organização escolar em ciclos, mas de conformação à política do Ministério da Educação. Muitas prefeituras e estados acabam aderindo a políticas do MEC sem uma anterior análise da proposta e balizamento pedagógico, o que pode fazer com que políticas educacionais vigorem por pouco tempo, sendo descontinuadas justamente porque ações de governo. No campo das políticas públicas, notam-se discontinuidades, uma vez que cada governo (transitório) quer imprimir a sua marca – às vezes, apenas alterando os nomes dos projetos e políticas públicas –, o que gera instabilidade. Não se pensa em políticas de médio e longo prazo,

ou seja, políticas de Estado. Eis um enorme desafio: passarmos das políticas de governo para as de Estado⁶¹ (OLIVEIRA, 2009; 2010; 2011).

A questão da formação continuada reaparece na conversa com o ex-secretário, que corrobora o que outros entrevistados informaram: necessidade de formação continuada sobre as temáticas correlatas ao ciclo e suas especificidades. Durante a conversa, inúmeras vezes, apareceu a indispensável corresponsabilidade por parte das SME de promover, em parcerias, formação continuada para docentes. Isso encontra eco nas entrevistas com a ex-coordenadora pedagógica da SME-MP e com os/as docentes. A formação foi um lugar comum em todos os cenários pesquisados, desde professores até secretário de Educação. A aposta da SME-MP nas jornadas pedagógicas especificamente na organização escolar em ciclos possibilitou a longeva permanência do Ciclo de Alfabetização na rede, desde 2005 até hoje, sem que se neguem as dificuldades, resistências, problemas e incongruências.

Ao ser interrogado sobre o que considerava como positivo em relação à organização escolar em ciclos, o professor Cytryn respondeu, basicamente, acenando para dois aspectos: respeito pelo ato individual de aprender e resultados no IDEB. Precisamos problematizar a resposta sobre o IDEB (avaliação externa) como qualidade da educação. Acerca do desenvolvimento individual, o entrevistado fala que, “no ciclo, existe algo bastante interessante, o respeito ao ritmo individual de aprendizagem dos estudantes” (E 7, entrevista concedida em 21 de novembro de 2021). O ritmo próprio de aprendizagem, destacado na fala, é importante na organização escolar em ciclos, uma vez que o agrupamento etário com vistas a potencializar o desenvolvimento social, cognitivo, motor e afetivo, tanto das crianças quanto dos adolescentes, por meio de avaliações e currículos, visa ao direito ao aprendizado (FETZNER; SILVA, 2018). O foco está não naquilo que o estudante não sabe, mas naquilo que já consolidou e que ainda pode aprender. Assim, a avaliação e o currículo voltam-se às especificidades dos estudantes, ao seu ritmo, buscando-se estratégias didáticas para que possam aprender. Na proposta dos ciclos, não existem fragmentação e rupturas, que geram reprovação, não aprendizado, evasão e exclusão social decorrente da organização educacional. Justamente por o foco estar na pessoa e em sua aprendizagem, mesmo que não consiga dominar determinado conteúdo, pelo seu direito à educação e diante do respeito por seu processo de desenvolvimento, há

⁶¹ Como exemplo, podemos pensar na Conferência Nacional de Educação (CONAE) e no Plano Nacional de Educação (PNE): a CONAE como política de governo e o PNE como política de Estado (OLIVEIRA, 2011).

prosseguimento com a turma, que está no mesmo processo de desenvolvimento (FETZNER, 2008; FREITAS, 2003; ARROYO, 2000; PARO, 2003).

Já a associação entre ciclos e IDEB é, no mínimo, problemática, porque a organização em ciclos busca justamente superar a lógica avaliativa fragmentária, seletiva, classificatória e conteudista. Para Krug (2006), é preciso perceber duas propostas educacionais: a neoliberal e a progressista. As duas diferenciam-se pela concepção da função da escola: na proposta de cunho neoliberal, a escola tem a função de preparar trabalhadores competentes e habilidosos, utilizando, para tal fim, treinamento em cálculos, leitura e escrita. Já as concepções progressistas compreendem a escola em sua dimensão social, econômica e política, implicada na tarefa de uma educação libertadora e dialógica. Para coadunar-se com o projeto neoliberal, as avaliações externas cumprem a missão de controlar as ações da escola: o conteúdo, os estudantes, os professores. Contudo, no discurso público, justificam-se as avaliações externas como verificadoras da qualidade da escola pública. Os resultados de anos de avaliações externas: condicionamento dos currículos às questões cobradas nas avaliações; classificação de escolas, desconsiderando o contexto socioeconômico em que se inserem; treinamento dos estudantes para se adequarem às práticas operacionais das avaliações (preenchimento dos cartões de respostas); foco nos conteúdos que correntemente são cobrados nas avaliações; exclusão de temáticas e assuntos com cunho social (classes, relações étnico-raciais, gênero e sexualidade); responsabilização das pessoas, notadamente, professores/as e estudantes, em vez do Estado; ênfase na meritocracia, na competição e nos resultados (KRUG, 2006).

O ex-secretário afirmou durante a conversa: “O resumo de minha gestão: 1. Entendimento do que era rede; 2. Aposta na formação; 3. Plano de carreira e aumento salarial (valorização docente); 4. Bons resultados na Prova Brasil, saímos da posição 24^a e deixei a rede no 1º lugar no IDEB do Estado inteiro” (E 7, entrevista concedida em 21 de novembro de 2021). Certamente, buscar conhecer a realidade das escolas (seus problemas infraestruturais e pedagógicos), melhorar a formação e valorizar a profissão docente (plano de carreira) são medidas que impactam na qualidade da educação, mas seria o IDEB um instrumento de democratização que realmente avalia o conhecimento?

Na perspectiva dos ciclos, o IDEB não avalia qualidade da educação, pois os ciclos e as avaliações externas são políticas em conflito, justamente porque nos ciclos há capacidade permanente de aprendizagem, além de que o contexto social impacta na educação. Nos ciclos, a contextualização dos conhecimentos e sua democratização são

pressupostas; a vida social dos estudantes impacta e integra as escolhas curriculares. No que se refere às questões pedagógicas, na organização em ciclos, são pensadas de forma a favorecer a participação.

Portanto, trata-se de propostas político-educacionais inconciliáveis, pois ancoradas em pressupostos teóricos e práticas opostas. Assim, alegar que o IDEB revela a qualidade dos ciclos não pode deixar de ser radicalmente questionado, pois as políticas estão em oposição e disputa. O IDEB é um instrumento de controle sobre as escolas e seus conteúdos, não um processo democrático, e pressupõe que há um conhecimento universal que pode ser medido por meio de questões (FREITAS, 2003; 2014; PARO, 1999; ESTEBAN; FETZNER, 2015).

Quanto aos motivos de a SME-MP não ter realizado o avanço da organização escolar em ciclos para todo o Ensino Fundamental, conforme era a intenção no início, o ex-secretário apontou que os problemas na educação no município eram vultosos, exigindo muitas frentes de ação: pedagógica, financeira, de transporte escolar, de formação continuada, em estruturação de gestão de pessoas, na infraestrutura da SME e das unidades escolares, dentre outras. A gestão, dessa forma, acabou ficando com muitas frentes de ação, não tendo sido possível implementar o ciclo, na época, em todo o ensino em Miguel Pereira. Tal possibilidade pode encontrar efetividade, mas podemos acrescentar: o cenário político municipal, as resistências dos docentes com o ciclo e, talvez, o não convencimento pedagógico quanto às vantagens do ciclo em relação à seriação.

A conversa com o ex-secretário possibilita corroborar e aprofundar alguns dados que apareceram com outras pessoas entrevistadas e nos documentos e informações obtidos na SME e na Prefeitura de Miguel Pereira. A decisão pela implementação do ciclo foi, em um primeiro momento, adesão à política do MEC, sem necessariamente, na visão do secretário da época, haver um convencimento pedagógico da qualificação do ciclo em relação ao modelo seriado. As resistências dos docentes ao ciclo foram consideráveis, mas, de algum modo, algo positivo ficou, uma vez que, nesses anos todos, a rede se assumiu como Ciclo de Alfabetização. Em uma (re)leitura do cenário, observam-se problemas, a saber, a não democratização do conhecimento: não existe uma afirmação explícita sobre a importância de assumir e valorizar os conhecimentos da classe popular, no entanto, as entrevistas nos deixam entrever que para além do explícito, existem práticas que podemos classificar como interculturais, embora num movimento complexo – como, aliás, é a realidade – de presença e ausências práticas democráticas, libertadoras e

interculturais. Notadamente, que na medida insuficiente, mas acontecendo momentos pedagógicos ricos em democratização.

A formação continuada (jornadas pedagógicas) ficou explicitada como momento importante na efetivação do Ciclo de Alfabetização em Miguel Pereira por dois motivos: desconhecimento dos ciclos e resistência ante a substituição do modelo seriado, com reprovação. A afirmação dos ciclos como forma de organização da escolaridade, nos anos iniciais em Miguel Pereira, na visão do secretário à época da implementação do processo, respalda-se como apenas mais uma ação, no conjunto de práticas de gestão, que se afirmam positivas com base na melhoria do IDEB.

A pesquisa teve início em 2019, com a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-UNIRIO), percorrendo os caminhos próprios das pesquisas realizadas por pesquisadores em formação. No mestrado, pude vislumbrar os desafios inerentes à pesquisa em Educação, tais como: reconstrução do pré-projeto em projeto; conciliação da vida profissional com os estudos; necessidade de dedicar tempo às leituras de artigos, dissertações e teses que versavam sobre o campo de pesquisa; formulação do problema de pesquisa e delimitações teórico-metodológicas; qualificação; escrita do relatório de pesquisa. Após a reconstrução do projeto a partir dos encontros com a orientadora e das inúmeras aprendizagens no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC), iniciei a revisão bibliográfica, buscando estabelecer a compreensão de como o campo curricular vinha construindo questões em torno da democratização do conhecimento.

Um momento importante na pesquisa foi a revisão bibliográfica nas plataformas SciElo e CAPES (teses e dissertações), pois alicerçar os problemas e questões do campo permite revisitar o projeto em um contínuo processo de reformulação, que exige reavaliar a trajetória da pesquisa diante dos desafios. A pandemia dificultou sobremaneira a conclusão da pesquisa, exatamente na etapa de entrevistas e conversas. O fechamento da Secretaria Municipal de Educação e das unidades escolares para acesso ao público impossibilitou a obtenção de dados e informações. Com o avanço da vacinação no Brasil e melhora dos dados epidemiológicos, a SME-MP reabriu, mas os/as docentes, sobrecarregados de trabalho pelo ensino remoto e com receios profissionais e pessoais, não aceitavam participar da pesquisa. Não restava alternativa; era preciso aguardar e, portanto, postergar a conclusão do mestrado. Com o retorno das aulas presenciais, o cenário ficou mais propício para conseguir as entrevistas e conversas, e foi então possível passar à etapa das entrevistas e conversas.

No levantamento bibliográfico realizado no SciElo, tendo como descritores o Ciclo de Alfabetização e a Educação Popular, foram encontrados artigos que tratavam das temáticas sob perspectivas diferentes. Acerca da Educação Popular, em comum, os artigos abordavam suas bases históricas (PALUDO, 2015; BRANDÃO; FAGUNDES, 2016; NETO; STRECK, 2016; JIMÉNEZ, 2016) e refletiam sobre as inter-relações das teologias da libertação e da filosofia da educação com a pedagogia da libertação (NETO; STRECK, 2016; JIMÉNEZ, 2016), além de reconhecerem na pedagogia de Paulo Freire um importante contributo à Educação Popular na América Latina (BRANDÃO;

FAGUNDES, 2016; NETO; STRECK, 2016; JIMÉNEZ, 2016). No que se refere ao Ciclo de Alfabetização, os artigos de Muylaert, Bonamino e Micarello (2019) e de Scliar (2019), em comum, tratam das políticas públicas de avaliação em larga escala de forma positiva, sem apresentar críticas. Já no levantamento da CAPES, viu-se que as discussões entre epistemologia e educação propiciam constatar que existem dificuldades, no campo das práticas, em reconhecer o conhecimento prévio dos estudantes, o que revela um apego à educação tradicional. Assim, o conhecimento é apropriado pelo currículo escolar de modo monocultural, desconsiderando outros conhecimentos e culturas (FEIJÓ, 2015; SICHELERO, 2016; ULLRICH, 2017; SILVA, 2017).

Na busca de consolidar os dados do campo de investigação da pesquisa, recorri a entrevistas com docentes (E 2, E 3, E4, E5 e E 6) e conversas com a ex-coordenadora pedagógica do Ciclo de Alfabetização e com o ex-secretário municipal de Educação (E1 e E 7, respectivamente). Os dados evidenciam que a implementação do ciclo, com início em 2005, passa a integrar a política pública municipal, tendo a rede proporcionado formação e assessorado pedagogicamente os/as docentes em seu trabalho com o ciclo. A intenção era iniciar pelo Ciclo de Alfabetização, aos poucos transformando todo o Ensino Fundamental em ciclos, algo que não se consolidou. A organização escolar em ciclos em Miguel Pereira, de certa maneira, impactou o currículo, os processos avaliativos e o planejamento docente. De acordo com as entrevistas, a SME-MP, nos últimos anos, vem efetivando as políticas de avaliação externa, com perda da autonomia docente e avanço neoliberal sobre a educação.

À luz dos dados obtidos na pesquisa, pode-se ponderar que os desafios postos às redes de educação que se organizam em ciclos impelem a constantes reavaliações de cunho curricular e epistemológico. A democratização do conhecimento, entendido como reafirmação dos saberes populares e interculturais, tem presença, ainda tímida, na rede de Miguel Pereira. Por meio das entrevistas e conversas realizadas com a coordenação pedagógica, docentes e gestor municipais da SME-MP, fica evidenciado que o Ciclo de Alfabetização se consolidou na rede, perdurando por 16 anos. No entanto, coabitam na rede duas formas distintas de organização escolar, a seriação e o ciclo, cada qual dialeticamente enfraquecendo e enriquecendo a outro. Não dá para afirmar que o cenário educacional posto garante a continuidade, a consolidação ou o avanço da organização em ciclos no Ensino Fundamental. Hodiernamente, a rede, em seu desenho político-pedagógico, tende a uma maior inserção nas perspectivas neoliberais. Isso pode ser balizado ao constatar-se que: a SME-MP vem enfatizando um currículo moldado à

BNCC; há crescente ênfase nas avaliações externas (Prova Brasil e ANA - alfabetização); o IDEB é festejado pela SME pelos resultados de Miguel Pereira, com o “melhor” IDEB do estado do Rio de Janeiro; há pouca presença de questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade no currículo.

No que concerne à democratização do conhecimento sob uma perspectiva intercultural, os dados da pesquisa levam a concluir que existem presenças e ausências, simultaneamente. Isto é, as práticas educacionais e curriculares, muito por iniciativa própria de docentes, acabam por trazer à sala de aula a valorização de conhecimentos culturalmente significativos, porém, são ausentes a coordenação e a intencionalidade da SME-MP para inclusão das diversidades no currículo. Assim, os conhecimentos populares e interculturais estão dualmente presentes e ausentes, a depender da perspectiva de quem observa o fenômeno: presença discreta, de modo fragmentado e desarticulado por iniciativa pessoal de docentes; ao mesmo tempo, ausência como política pública, por parte da gestão da Secretaria de Educação.

Acerca da dimensão universalista do conhecimento presente no currículo, diz E 2: “O ciclo [...] precisa ser compreendido como uma determinada concepção de educação, de aprendizado e conhecimento” (E 2, entrevista concedida em 5 de outubro de 2021). Ou seja, está implicada na resposta a ideia de que o ciclo é uma concepção educacional com uma preocupação epistemológica. Afinal, questionar sobre a democratização do conhecimento permite pensar sobre a interculturalidade, no sentido de que os conhecimentos escolares precisam romper com a perspectiva universalista. Uma vez que os conhecimentos são multifacetados, a escola já consolidou um currículo que é, em síntese, a validação do conhecimento produzido pelo Ocidente – entendido como Europa –, portanto, tido como universal e hegemônico. Entretanto, atualmente, avultam as críticas epistemológicas, questionando-se a naturalização que fazemos diante uma determinada forma de produzir o conhecimento, especialmente o científico, universalista e de base sociocultural. Dito de outra forma, o conhecimento não é, em si, universal, nem o conhecimento balizado pelas diferentes ciências, daí não poder ser naturalizado pelo currículo escolar. Não defendo a retirada dos conhecimentos produzidos pelas ciências naturais, humanas e exatas do ensino, mas que possamos situá-los no contexto cultural e abordar epistemologias outras.

Em Miguel Pereira, segundo as entrevistas, existem os componentes esperados em uma organização escolar em ciclos, isto é, estrutura-se o Ciclo de Alfabetização em um bloco de três anos, sem reprovação, com um currículo próprio e docentes que

planejam suas ações pedagógicas. Por outro lado, também surgem os problemas, o que deve ser tomado como inerente à dialética própria dos processos humanos: o ciclo é pensado em bloco, mas docentes não conseguem realizar o planejamento integrado; oficialmente, não se reprova, mas os dados e as entrevistas demonstram a retenção; as avaliações acabam também classificando os estudantes. Como entender o ciclo em Miguel Pereira, afinal? Como foi dito, em uma hermenêutica dialética, as coisas não são somente isso ou aquilo, podendo coabitar práticas seriadas em uma organização em ciclos. Precisamos ponderar que os processos humanos são dialéticos: contradições, tensões, dissidências, conflitos e dualidades estarão presentes. A rede de Miguel Pereira organiza-se em ciclos e existem práticas que se coadunam com os pressupostos do ciclo, mas, ao mesmo tempo, igualmente persistem práticas avaliativas e didáticas da seriação. Somos impelidos pela tradição da lógica⁶² filosófica a acreditarmos que aquilo que é isso não pode ser também aquilo – conforme o pensamento de Parmênides, o ser é e não pode não-ser, princípio de não contradição. No entanto, ao transpormos o mundo das ideias em direção à realidade, verificaremos que o princípio de não contradição nos escapa.

Quanto à presença e ausência da democratização do conhecimento no Ciclo de Alfabetização, é possível considerar:

- A necessidade de “reconhecer a pluralidade de culturas, definindo-as como pluralidades complexas que se confundem com as sociedades” (SOUSA SANTOS; NUNES, 2003, p. 3);
- A promoção da diversidade cultural entre os diferentes grupos que compõem a rede, questionando-se, desse modo, a homogeneidade perceptível, pois obnubila a diversidade étnico-racial, cultural e social;
- A diversidade cultural e epistemológica deve ser assumida nos contextos escolares como riqueza, e não como um problema;
- Não basta a concepção intercultural relacional e funcional com vistas a celebrar as diferenças de modo interpessoal e sanar conflitos sociais advindos das diferenças, mas antes, precisa-se construir uma educação intercultural crítica (que quer transformar a sociedade) (CANDAUI, 2012; WALSH, 2009);

⁶² Na tradição lógica clássica, o princípio de não contradição afirma que duas proposições não podem ser contraditórias e verdadeiras ao mesmo tempo, assim, “A é B” e “A não é B”. Mas a realidade é mais complexa do que aquilo de que as ideias lógicas podem dar conta; as coisas podem ser e não ser – parcialmente – ao mesmo tempo.

- A exigência de rompimento diante da homogeneização do conhecimento, que tem como consequências a invisibilidade da diferença cultural e o ocultamento dos saberes outros;
- O conhecimento não é universal, mas fenômeno que precisa ser circunscrito nos contextos sócio-históricos e culturais, de forma que os currículos precisam reconhecer que o pressuposto de neutralidade epistemológica esconde a hegemonia europeia, tida como conhecimento universal;
- Os conhecimentos são artefatos culturais de diferentes grupos socioculturais, sendo modelados e remodelados por visões de mundo e tradições que precisam ser levadas a sério nos espaços escolares. As propostas curriculares precisam realizar uma democratização epistemológica;
- No Ciclo de Alfabetização, os conhecimentos prévios e culturais dos alunos e das alunas precisam ser levados em conta pela escola e acolhidos como saberes legítimos, e não subalternizados.

Em suma, a rede municipal de Miguel Pereira, ao organizar-se em ciclos desde 2005, tem uma base de abertura para propostas educacionais que vislumbram a justiça social, a inclusão de saberes outros e as propostas curriculares com democratização do conhecimento. Existem docentes que reconhecem a diversidade de conhecimentos no cotidiano escolar e estimulam o diálogo, ainda que em meio a tensões próprias. Assim, existe, via organização escolar em ciclo, no caso, o Ciclo de Alfabetização, uma fresta que pode permitir às escolas alguma justiça cognitiva e democratização do conhecimento. A base para uma educação democrática do conhecimento pressupõe a interculturalidade (WALSH 2001), entendida como intercâmbio de conhecimentos, práticas culturais e saberes, em suas respectivas diferenças – o que, justamente pela valorização da diversidade, permite o enriquecimento sociocultural –, sem subalternizações.

Ao término da pesquisa e olhando todo o processo, do atual ponto de vista ao início do mestrado, algumas ponderações fazem-se necessárias: não deixaria para realizar as entrevistas e conversas no último semestre, pois isso pode dificultar a conclusão, conforme ocorreu (não seria possível prever a pandemia, mas deveria ter considerado que dificuldades poderiam ocorrer); alteraria o cronograma do projeto, realizando a revisão bibliográfica no primeiro semestre do mestrado; por fim, considero que teria aproveitado

ainda mais as disciplinas do mestrado direcionando, conforme fossem permitidos, os trabalhos relacionando-os à pesquisa, com vistas a utilizar o material na dissertação.

No processo de pesquisa pude aprender muito, destaco alguns aspectos que considero relevantes, tais como: a) o fazer-se pesquisador foi um desafio superado na medida em que pude participando mais ativamente dos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação; b) outra aprendizagem refere-se ao tempo-espço próprio da pesquisa, que possui suas nuances que colidem com as vicissitudes pessoais e sociais, assim, não dá para acelerar alguns processos que demandam maturação (como por exemplo, a construção do referencial teórico-metodológico); c) pude igualmente aprender que o anteprojeto e o projeto de pesquisas sofrem revezes que exigem do pesquisador flexibilidades; d) também aprendi que o campo de pesquisa é muito mais complexo e rico de nuances histórico-políticos-sociais que escapam às nossas tentativas de simplificações e generalizações ingênuas; e) por fim, destaco que no meu processo de constituir-me pesquisador pude (re)significar a tendência de perseguir uma determinada perspectiva *a priori* sobre o campo pesquisado, uma vez que o campo nos surpreende.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A. A.; ALVES, M. T. G. A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos. **Rev. Bras. Educ.** v. 26, 2021.

ALAVARSE, O. M. **A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões.** Rev. Bras. Educ. 2009, vol.14, n.40, p. 35-50.

ALVES, M. T. G.; FERRÃO, M. E. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 30, n. 75, p. 688-720, 2019.

ALTHUSSER, L. **A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado.** São Paulo Martins Fontes, 1970.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In MOREIRA, A. F. S., TOMAZ, T. **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2008.

ARAÚJO, M. S.; RODRIGUES, N. C. L. Diálogos interculturais escola/comunidade e suas repercussões no processo de alfabetização das crianças das classes populares. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 19, n. 1, jan./jun. 2017.

ARAÚJO, M. S. **O ambiente alfabetizador em questão: A luta pela qualidade de ensino nas escolas das classes populares.** 2003.187 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. A sala de aula como entrelugar de culturas. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Novos olhares sobre alfabetização.** São Paulo, Cortez, 1996.

_____. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ARENDT, H. **O Que é Política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **Crises da República.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2004b.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2013.

AVRITZER, L. **O pêndulo da democracia.** São Paulo: Todavia, 2019.

_____. **Política e antipolítica: a crise do governo Bolsonaro.** São Paulo: Todavia, 2020.

BAUER, A. Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, p. 7-31, 2012.

BAUMAN, Z. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **Vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna**. Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRANDÃO, C. R. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando à pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em setembro de 2019.

BARRETO, E. S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2013.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Em Tese**, v. 2. N. 1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976+&cd=1&hl=p t-BR&ct=clnk&gl=br>. Acessado em fevereiro de 2020.

BOSI, A. **A dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BROOKE, N. Políticas Estaduais de Responsabilização: buscando o diálogo. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2013.

BUZZI, A. R. **Introdução ao pensar: o ser, o conhecimento e a linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2019.

_____. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

_____. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, n. 37(1), 33-41, 2014.

CASASSUS, J. *Política y metáforas: un análisis de la educación estandarizada en el contexto de la política educativa*. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013.

_____. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda de qualidade e a segmentação social. Sísifo/ **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, maio/ago. 2009.

CASTELLS, M. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CAVALCANTI, E. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 262-284, 2016.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. da. (Org.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, Mec, Inep. v. 22, n. 80, p. 51-64, 2009.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. da. (Org.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CLIFFORD, J. *Dilemas de la cultura: antropologia, literatura y arte en la perspectiva pós-moderna*. Barcelona: Gedisa editorial, 1995.

COELHO, L. M. C. da. **Educação integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

COUTINHO, C. N. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, F.; BRAGA, R.; RIZEK, C. (Org.). **Hegemonia às avessas**. São Paulo: Boitempo, 2010.

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. **Gestão democrática da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

DUSSEL, H. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus Editora, 1995.

ESTEBAN, M. T.; FETZNER, A. R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**. 2015, Edição Especial, n. 1, p. 75-92.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, C. O. **A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000.

_____. A organização escolar em ciclos: velhos e novos desafios. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, UNICAMP, 2012. Disponível em:

http://www.infoteca.inf.br/smrtv/templates/arquivos_tplade/upload_arquivos/acervo/docs/008s.pdf. Acessado em janeiro de 2020.

FERNANDES, F. A reconstrução da realidade nas ciências sociais. In: IANNI, O. **Florestan Fernandes: sociologia**. São Paulo: Ática, 2008.

FETZNER, A. R.; SILVA, N. S. C. da. **Revista Teias**. Cotidianos, Políticas e Avaliação. v. 19, n. 54, Jul./Set. 2018.

_____. A implementação dos ciclos de Formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do tempo-espaço escolar. **Revista Brasileira de Educação**. 2009, vol.14, n.40, p. 51-65.

_____. Interculturalidade nas Escolas: um estudo sobre práticas didáticas no Pibid. **Educação e Realidade**. 2018, vol. 42, n. 2, abr./jun., p. 513-530.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia. O cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, L. C. de. Apresentação: Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012.

_____. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, v. 2. 2013. p. 147-176.

_____. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016.

_____. Educação: o sonho possível. In. BRANDÃO, C. R. (Org.) **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

FREITAS, L. C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C.G.; RIOLFI, C.R.; GARCIA, M.F. **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho, 2002.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002. (Pesquisa em Educação, v. 1)

_____. (Org). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. SP: Fundação Carlos Chagas, 2013.

CRAHAY, M. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan./abr. 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

GOHN, M. da G. **Participação e democracia no Brasil: da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, N. L. **Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, C. M, B. Ecologia dos saberes e *pachakuti*: entrelaçando análises descoloniais. **Anais do II Simpósio Internacional pensar e repensar a América latina** (2016) Disponível em: https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/Gon%C3%A7alves_II-Simp%C3%B3sio-

[Internacional-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf](#) Consultado em maio de 2020.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2018.

_____. *Curriculum, Personal Narrative and the Social Future*. Nova York: Routledge, 2014.

GUEDES, A. O.; RIBEIRO, T. (Org.). **Pesquisa, alteridade e experiências: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: 2019.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “ideologia”**. São Paulo: Unesp, 2014.

_____. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o Breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

HORTA NETO, J. L. **Limites para a utilização dos resultados de avaliações nacionais externas standardizadas: caso da utilização Saeb por um ente federado brasileiro**. Disponível em: www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/53.pdf. Acesso em: nov.2019.

JULIANO, D. *Educación intercultural: Escuela y minorías étnicas*. Madrid: EUDEMA S.A., 1993.

KRUG, A. R. **Ciclos de Formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LARA, A. M. B.; DEITOS, R. A. **Políticas educacionais: um exame de proposições e reformas educacionais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÉVI-STRAUSS, C. Natureza e cultura. **ANTROPOS – Revista de Antropologia**, vol. 3, Ano 2, Dezembro de 2009.

_____. A crise moderna da Antropologia. **Revista de Antropologia**. Vol. 10, nº 1-2, 1962.

_____. Raça e história. In: _____. **Antropologia estrutural dois**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1976. p. 328-366.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e Gestão escolar**. São Paulo: Heccus, 2021.

LIJPHART, A. **Modelos de democracias: Desempenho e padrão de governo em 36 países**. São Paulo: Civilização brasileira, 2019.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Vol. VI. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Vol. II. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista Ambiente e Educação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

MAINAREDES, J. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Organização escolar em ciclos no Brasil: revisão de literatura e perspectivas de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, 2006.

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

MEJÍA, M. R. Aprofundar na Educação Popular para construir uma globalização desde o Sul. In: UNESCO. **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.

_____. Posfácio – *La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo*. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MÉLO, S. C. B.; ARAGÃO, W. H. Política de avaliação em larga escala: “educação para todos” ou exclusão em nome da “qualidade”? In: **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n. esp.2, p. 1152-1164, nov. 2017.

MENGOLLA, M.; SANT’ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar? Currículo, área e aula**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MIGNOLO, W. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In E. Lander (Org). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas** (pp. 71-103). Buenos Aires.

_____. **La idea de América Latina: La herida colonial y la opción Decolonial**. Editorial Gedisa, Barcelona, 2007a.

MIGNOLO, W. **El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifiesto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007b.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. Hucitec Editora, 2014.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Rio de Janeiro, Vozes, 2012.

MOURA, J. K. Processos sociais que envolvem o campo educacional e as políticas públicas em Pernambuco: autoritarismo e gestão democrática da educação. **Ideologando: Revista de Ciências Sociais da UFPE**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 149-175, jul. 2018. ISSN 2526-3552. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/idealogando/article/view/231735>>. Acesso em 10 agosto de 2021.

MOUNK, Y. **O povo contra a democracia: por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

NIETZSCHE, F. **Vontade de poder**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

_____. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NÓVOA, A. Paulo Freire (1921-1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico. In: APPLE, M; NÓVOA, A. (Orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Portugal: Porto Editora, 1998.

OLIVEIRA, A. F.; BORGES, M. C. A. Impactos das ecologias dos saberes na educação. In: **Revista Educação Pública** Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/6/impactos-da-ecologia-de-saberes-na-educao> Consultado em junho de 2020.

OLIVEIRA, D. A. de. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

_____. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011

PARO, V. H. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2018.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. J. et al.

(Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã, 1999, p. 101-120.

PASCAL. B. **Pensamentos**. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, A. L. Representações de Gênero em livros didáticos de língua estrangeira: Discursos gendrados e suas implicações para o ensino. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado de Letras, v.1, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 15-34.

_____. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

PINHEIRO, D. SANTOS, R. E.; ALVARENGA, M. S.; NOBRE, D; ALENTEJANO, P. Estudantes de origem popular na universidade> em busca de visibilidade e reconhecimento. In: **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras**. Petrópolis/Rio de Janeiro: DP et Alli/FAPERJ, 2010.

PINHO, J. A. (Org.) **Inovação no campo da gestão pública local**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

PRZEWORSKI, A. **Crises da democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIKOWSKI, Glenn. Deturpações: notas críticas sobre mercadorias e educação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 269-283, jan./abr. 2018.

ROMANOWISKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibepex, 2007.

SANCA, D. M. Uma perspectiva sobre as políticas educacionais no contexto neoliberal. **Revista Educação Pública**, vol. 19, nº 12, 25 de junho de 2019. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/uma-perspectiva-sobre-as-politicas-educacionais-no-contexto-neoliberal> Acessado em agosto de 2021.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da Educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. *El currículo oculto*. Madrid: Morata, 1995.

SANTOS, F. S. dos. Processos de ensino-aprendizagem com crianças que ainda não leem nem escrevem convencionalmente no ano final do ciclo de alfabetização Rio de Janeiro (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc-Unirio). [Dissertação de mestrado], 2019.

SANTOS, R. E.; ALVARENGA, M. S.; NOBRE, D.; ALENTEJANO, P. **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras**. Petrópolis/Rio de Janeiro: DP et Alli/FAPERJ, 2010.

SANTOS, W. G. **A democracia impedida: o Brasil no século XXI**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2017, v. 21, n. 3, pp. 653-662. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000>. Acessado 17 Dezembro 2021.

SINGER, A.; ARAÚJO, C.; BELINELLI, L. **Estado e democracia; uma introdução ao estudo da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

SKLIAR, C. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.) **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 11-13.

SOARES, L. E. **O Brasil e seu duplo**. São Paulo: Todavia, 2019.

SOUZA SANTOS, B. de; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SOUSA SANTOS, B. de (Org.) **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 13-59.

SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial... E para além de um e outro.** Braga: Centro de Estudos Sociais da Universidade do Minho, 2004.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos – CEBRAP.** n.79, São Paulo, Nov. 2007.

_____. ***Para Descolonizar Occidente: más ala del pensamiento abismal.*** Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – CLACSO: Prometeo libros, 2010.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias,** Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TORRES, A. P. R. O sentido da Política em Hannah Arendt. **Revista Trans/Form/Ação,** São Paulo, v. 30, n.2, p. 235-246, 2007.

TOZETTO, S. S. **Trabalho docente: saberes e práticas.** Curitiba: Editora CRV, 2010.

TURA, M. L. R. **O olhar que não quer ver: histórias da escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

VIEIRA, J. D. **Piso salarial para educadores brasileiros: quem toma partido?** SP: Autores Associados, 2013.

WALSH, C. *Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.* In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. ***Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.*** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. In: **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL),** v. 5, n. 1, Jan.-Jul., 2019.

_____. ***La educación intercultural en la educación.*** Peru: Ministério da Educação (documento de trabalho), 2001.

WARDE, M. J. TOMMASI, L. HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

YOUNG, M. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto Editora, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Termo Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O professor Vanderson de Sousa Silva, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEduc vinculado ao Grupo de Estudos Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

A metodologia de trabalho da pesquisa envolve estudos documentais, conversas e entrevistas sobre o Ciclo de Alfabetização no Município de Miguel Pereira - RJ.

Dúvidas ou questionamentos que os participantes venham a ter sobre a pesquisa podem ser esclarecidos por e-mail semvanderson@hotmail.com ou pelo telefone: (24) 98129-9599.

A pesquisa não divulgará a identidade do(a) entrevistado(a), assegurando, portanto a confidencialidade. Na pesquisa utilizaremos identificação apenas como letra e número (E1; E2; E3 etc...).

Após ter sido devidamente informado(a) dos objetivos da pesquisa, concordo em colaborar com as atividades de pesquisa, colocando a disposição do mesmo as produções realizadas – grupo focal e entrevistas – e documentos públicos e particulares cedidos aos estudos da referente pesquisa sobre práticas curriculares.

Paty do Alferes, de de 2021.

Assinatura da/o participante da pesquisa (assine no espaço acima)

Nome por extenso:

Documento:

Telefone:

E-mail:

APÊNDICE II – Roteiro da Entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Dados pessoais e acadêmicos

Nome:

Idade:

Formação acadêmica:

- () Curso Normal
- () Graduação em Pedagogia
- () Outra graduação Qual? _____
- () Pós-graduação Qual? _____

2. Dados profissionais

Escola que trabalha (ou trabalhou), especifique: _____

Tempo que leciona (ou lecionou), especifique: _____

Leciona (ou lecionou): () Manhã () Tarde () Noite

Turma que leciona (lecionou): _____

3. Quando você começou a trabalhar em Miguel Pereira como professora?

4. O que você mais gosta na rede? O que você acha que poderia melhorar?

5. Segundo dados do Inep, ao observarmos os dados de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Miguel Pereira obtêm-se: 2020 teve 100% de aprovação (sem reprovação e sem abandono); 2019 teve 92,1% de aprovação (7,7% de reprovação e 0,2% de abandono); 2018 teve 92,7% de aprovação (7,2% de reprovação e 0,1% de abandono); 2017 teve 91,4% de aprovação (8,5% de reprovação e 0,1% de abandono). De que forma analisa os dados?

6. Quando começou a trabalhar na Rede, os ciclos já eram a forma de organização?

7. Como funcionam os ciclos na rede? (retenção, agrupamento de anos de escolaridade, frequência reprovação) Tem documento que orienta a rede sobre currículo, organização do trabalho pedagógico?

8. Saberá por que Miguel Pereira incorporou a organização escolar em ciclos?

9. Teve alguma formação na temática? Participou? Foi dentro ou fora do tempo de trabalho? O que trabalhava? Qual carga horária de formação hoje? Como funciona (o professor participa do que quiser, é obrigatória, etc.)

10. O que você mais gosta nos ciclos? O gostaria de melhorar?

11. A SME-MP orienta as práticas pedagógicas dos docentes que trabalham no Ciclo de Alfabetização? Quais seriam as orientações?

12. Como você planeja as aulas? Havia alguma reunião de planejamento coletivo? Como acontece a organização do currículo?

13. O que é avaliação para você? Como a SME-MP concebe a avaliação no Ciclo de Alfabetização? Há reprovação? Por que se reprovam os estudantes?