

O CURRÍCULO EM CICLOS DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA DE ESCOLA PÚBLICA, POPULAR E DEMOCRÁTICA

Denise Regina da Costa Aguiar – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
Agência Financiadora: CAPES

Introdução

Este texto deriva-se da pesquisa que deu origem à minha tese de doutorado. Objetiva-se analisar a proposta de organização curricular em ciclos de aprendizagem de acordo com referenciais freireanos como um outro jeito de fazer escola.

Para fazer essa análise optei por realizar um breve panorama para contextualizar as diferentes propostas educacionais que fundamentam a organização curricular nos sistemas de ensino, a partir da década de 90, tendo como referência o estudo de dissertações e teses produzidas no período de 2003 a 2009 e localizadas pela consulta ao Banco de Teses da CAPES¹.

E descrever o processo de implantação dos ciclos de aprendizagem fundamentados nos pressupostos da teoria freireana, no Município de Diadema, com o objetivo de ilustrar empiricamente a construção da escola pública, popular e democrática.

1- Breve Panorama das Políticas Educacionais

Com o período de redemocratização, no Brasil, ocorreram algumas iniciativas objetivando a democratização da educação nos sistemas públicos de ensino, municipais e/ou estaduais, com a intencionalidade de reorganização do currículo escolar em contraposição ao currículo instituído pelo regime seriado.

Tais iniciativas estruturaram-se na tentativa de ruptura e superação do caráter elitista, seletivo e excludente que a escola seriada legitimou empiricamente até então, obstaculizando o acesso e a permanência com qualidade social a milhares de crianças das camadas populares à educação.

¹ O banco de teses pode ser acessado, via internet, no endereço:
<http://www.capes.gov.br/serviços/bancoteses.html>

Inicialmente o currículo em ciclos foi introduzido, na década de 80, com os ciclos de alfabetização nas redes educacionais dos Estados de São Paulo (1983), Minas Gerais (1983) e Paraná (1983), intitulados de *ciclo básico*.

O ciclo básico e a reforma curricular, pautados no princípio da democratização do ensino, visaram combater os altos índices de evasão e repetência, flexibilizando o tempo de aprendizagem dos alunos das antigas 1ª e 2ª séries do primeiro grau em um *continuum* sem interrupção e assim excluindo as reprovações, logo no primeiro ano de escolaridade.

No final da década de 80 e início da década de 90 a flexibilização curricular em ciclos expandiu-se para todo o ensino fundamental (com duração de 8 e posteriormente, de 9 anos) com uma outra lógica mais radical, como uma proposição de efetivar nas escolas públicas uma proposta curricular político-pedagógica que considerasse a escola pública como um espaço-tempo de práticas sociais populares e democráticas.

A organização curricular em ciclos expandiu-se nas redes públicas, estaduais e/ou municipais, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, onde cada sistema de ensino definiu a sua proposta político-pedagógica para a implantação da organização curricular em ciclos, o que tem evidenciado diferentes concepções, caracterizações, conceitos e intencionalidades, cada qual com sua moldura educacional.

A partir do estudo sobre o Estado do Conhecimento sobre Progressão Escolar e Ciclos no Brasil, no período de 1987 a 2002 (Sousa e Barreto, 2004), e da análise de teses e dissertações, produzidas no período de 2003 a 2009, pôde-se localizar diferentes propostas de organização escolar para implantação/implementação do currículo em ciclos, em várias regiões do Brasil, assim identificadas: **Região Norte:** os Ciclos de Formação na Escola Cabana, na Rede Municipal de Ensino em Belém (PA); **Região Nordeste:** os Ciclos de Formação na Rede Pública Estadual de Fortaleza (CE) e os Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Recife (PE); **Região Centro-Oeste:** os Ciclos de Formação na Rede Pública Estadual de Cáceres (MT) e os Ciclos de Formação na Rede Municipal de Goiânia (GO). **Região Sul:** os Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino em Curitiba (PR); os Ciclos de Formação na Escola sem Fronteiras, na Rede Municipal de Ensino em Blumenau (SC); os Ciclos de Formação na Escola Cidadã, na Rede de Ensino no Município de Porto Alegre (RS). **Região Sudeste:** 1º Ciclo de Formação na Rede Municipal do Rio de Janeiro (RJ); os Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Niterói (RJ), os Ciclos de

Aprendizagem na Rede de Ensino no Município de São Gonçalo (RJ); os Ciclos de Formação na Escola Plural, na Rede Municipal de Belo Horizonte (MG) e os Ciclos de Aprendizagem na Escola Popular e Democrática, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Pode-se afirmar por meio dos estudos acadêmicos que a experiência pioneira de implantação da flexibilização curricular em ciclos para todo o ensino fundamental, à época ensino de 1º Grau, ocorreu na gestão (1989 a 1992) de Luiza Erundina, quando assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o Professor Paulo Freire.

A proposta de construção de uma escola pública, popular e democrática, mote da gestão Paulo Freire, enquanto secretário teve como principal ação o movimento de reorientação curricular e a implantação dos ciclos de aprendizagem.

O ensino fundamental de oito anos foi estruturado, na Rede Municipal de São Paulo, em três ciclos consecutivos: o ciclo inicial em três anos (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries), o ciclo intermediário em três anos (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e o ciclo final em dois anos (antigas 7ª e 8ª séries).

A proposta de política pública educacional implantada, na Rede Municipal de São Paulo, alicerçou-se a partir de três princípios básicos: *participação, descentralização e autonomia*, tendo quatro grandes prioridades:

- 1) ampliar o acesso e a permanências dos setores populares – virtuais únicos da educação pública;
- 2) democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço educativo participativo, porém buscando uma substantividade democrática;
- 3) incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente;
- 4) eliminar o analfabetismo de jovens e adultos. (Freire, 2001b, p.14).

Na verdade, a reforma político-pedagógica propôs um caminho para uma nova qualidade do ensino.

Para iniciar todo esse processo, Paulo Freire publicou um primeiro documento no Diário Oficial do Município de São Paulo em 1º de fevereiro de 1989, com o título *Aos que fazem a Educação conosco em São Paulo*, definindo os eixos diretores da proposta de escola pública popular:

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de

classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (2001b, p.15).

Paulo Freire pensa a existência concreta, a vida humana, e propõe, uma concepção de educação popular, uma epistemologia, uma pedagogia crítico-libertadora e anti-hegemônica, comprometida historicamente com o sujeito popular, com a participação popular na criação da cultura e da educação.

Nas palavras de Freire:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacidade científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. (2002, p.19).

A proposta político-pedagógica da administração propôs um fazer escola de outro jeito, procurando superar a dicotomia entre ensinar-aprender, teoria-prática, saber popular-conhecimento científico, consciência-mundo, palavra e poder, entre os que pensam e os que executam a educação e horizontalizar as relações de poder existentes no processo educativo.

A mudança da escola não se faz de um dia para outro, como dizia coloquialmente *de terça para quarta-feira*. Ela se faz pelos seus instituintes, pelo movimento, com os princípios da *participação* e da *dialogicidade*, ou seja, ouvindo e dialogando com todos da comunidade escolar (pais, educadores, alunos, funcionários, a

própria comunidade em que a escola se situa e os especialistas das diferentes áreas de conhecimento).

A proposta político-pedagógica da administração buscou o resgate das experiências sócio-educacionais de educadores e de educandos, no processo de construção e sistematização do conhecimento. O desenvolvimento da autonomia estava imbricado com a construção do conhecimento, por meio da participação de todos os envolvidos no processo.

Por isso a administração fez a opção de iniciar a implantação de sua proposta com o Movimento de Reorientação Curricular e com um trabalho de formação permanente dos educadores com assessoria interna (com funcionários de DOT – Diretoria de Orientação Técnica e dos NAES - Núcleos de Ação Educativa) e com assessoria externa das Universidades (USP, PUC e UNICAMP), para juntamente com os profissionais das escolas desencadear a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, com a intencionalidade de superá-la.

O Movimento de Reorientação Curricular em ciclos foi definido pela via da interdisciplinaridade e estruturado a partir de conhecimentos significativos para os educandos, como um processo de produção coletiva por todos os envolvidos, ou seja, pela escola, pela comunidade e por especialistas nas diferentes áreas do conhecimento.

As ações principais norteadoras desse movimento foram: fortalecimento do trabalho coletivo dos profissionais na escola; grupos de formação permanente para reflexão entre os Professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola; construção do programa curricular por cada escola de acordo com a realidade local, utilizando-se do *estudo preliminar da realidade local* resgatando o cotidiano da escola, da *problematização das situações-limites* para denunciá-las, anunciando sua superação a partir de uma educação libertadora e da *sistematização dos* temas geradores a partir do levantamento de conteúdos significativos para os alunos.

Além do Movimento de Orientação Curricular a administração buscou consolidar a democratização da gestão e uma administração escolar por colegiados, promovendo o Conselho de Escola como órgão deliberativo, participação nas decisões da gestão escolar e criando os Conselhos Regionais de Escola (CRECE) por representatividade.

Nessa perspectiva de democratização da escola e melhoria da qualidade de ensino a administração descentralizou os recursos financeiros para as escolas de modo que as verbas fossem aplicadas de acordo com as reais necessidades e demandas

apresentadas, garantindo efetiva liberdade de escolha para a realização de projetos educacionais, promovendo, então, a autonomia político-pedagógica das unidades escolares.

2- A Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Diadema.

Desde 2001, a Secretaria Municipal de Educação de Diadema objetiva a estruturação de uma proposta de política pública educacional, em toda a rede municipal, visando a atender aos diferentes anseios, às diversas prioridades e às concretas demandas de cada escola, de cada região e da cidade.

Em todos os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Diadema, está expressa a utilização do pensamento, dos fundamentos e dos pressupostos de Paulo Freire na construção da proposta de política pública educacional e na flexibilização curricular em ciclos de aprendizagem.

A política educacional visou à construção de uma escola pública popular, democrática, com qualidade e para isso pautou-se em dois princípios fundamentados em pressupostos freireanos, que nortearam o conjunto das ações: participação e autonomia. A administração visava ao atendimento de três grandes objetivos: *democratização do acesso e da permanência das crianças das camadas populares, democratização da gestão e qualidade social da educação.*

Tais objetivos foram estruturados, a partir da experiência na Rede Municipal de Ensino em São Paulo, na gestão de Luiza Erundina (1989 a 1992), quando Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação.

A democratização do acesso e da permanência das crianças das camadas populares na escola constitui-se como um direito social subjetivo, é dever e responsabilidade do poder público e está garantido nos textos legais da Constituição Federal /88 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96. Isso significa que todas as crianças ingressem e concluam o Ensino Fundamental, com a melhor qualidade.

Desse modo, pensar em acesso/quantidade está inextricavelmente imbricado com o pensar em permanência/qualidade. Esta relação entre acesso e permanência é contraditória e histórica. Está posta como um desafio para as propostas de políticas públicas contemporâneas, entendendo-se que, para a superação dessa contradição, o uso

bem-feito do tempo escolar para a aprendizagem deve ser repensado e ressignificado, dentro de uma concepção crítico-libertadora de educação, ou seja, com qualidade social.

Pensar em permanência do aluno na escola significa uma reorganização do tempo da escola, um tempo de permanência para aprendizagem e para socialização, em que se efetive a construção do conhecimento significativo e de valores humanos.

Como assinala Freire:

Não me parece possível pensar a prática educativa, portanto, a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador-educandos, mas na experiência inteira, diária da criança na escola. (2001b, p.54).

O Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Diadema expressa ações que combatem as desigualdades, opressões e exclusões sociais, por meio de ações fundamentadas nos princípios da democracia, participação e autonomia.

O Projeto da Secretaria de Educação fundamenta-se nos princípios da democracia, solidariedade, justiça, liberdade, tolerância, equidade, de modo que ele contribua para a realização das pessoas e da sociedade, considerando a diversidade, respeitando os diferentes, fortalecendo-os e tornando a escola um espaço de permanência prazerosa e significativa, na direção de ser uma referência da comunidade local, uma vez que é lugar de todos e precisa ser feito com todos. (SME, Caderno Introdutório, 2007, p.7).

A democratização da gestão tem o propósito de contribuir para a concretização da democratização do ensino, do acesso e da permanência das crianças na escola, com qualidade e permitir que a escola e o conjunto do sistema sejam geridos por instâncias coletivas representativas, como um espaço público de direito.

Para aperfeiçoar as práticas democráticas, a Secretaria efetivou as seguintes ações: o fortalecimento da gestão por colegiados, Conselho Municipal de Educação e Conselhos de Escola, eleição dos coordenadores das equipes diretivas das escolas, fortalecimento do Grêmios Estudantil e do Conselho Mirim e assembleias para o estudo e aprovação do Orçamento Participativo.

Ela se faz com o princípio da democratização do poder pedagógico-administrativo, pela dialogicidade, participação e autonomia e pelos seus instituintes, ou seja, dialogando com todos da comunidade escolar: pais, educadores, educandos, funcionários, a própria comunidade, em que a escola se situa, e os especialistas das diferentes áreas de conhecimento. Em síntese, utilizando-se de uma práxis educativa emancipatória.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Diadema defende o conceito de qualidade social da educação, entendendo que uma educação com qualidade compromete-se com a trama da vida e com o objetivo de formar educandos, que exerçam os seus direitos e vivam com dignidade humana. Considera a função social da escola, como um espaço-tempo de construção e produção de conhecimento significativo, histórico e de identidades culturais individuais e coletivas.

A conquista da qualidade da educação exige a adoção de novos pressupostos filosóficos na implantação e implementação das políticas públicas pertinentes a essa área. Pressupostos que concorram para que a função social da escola – marcada pela associação entre ética e conhecimento – volte-se à inclusão social, à superação das desigualdades sociais, à valorização igualitária das várias culturas, à preservação ambiental e ao desenvolvimento local. [...] Enfim, qualidade social da educação é construída na concepção de escola, enquanto espaço de inclusão, de pluralidade cultural, de formação contínua onde se forma, formando o outro, de democracia real, de confronto entre a realidade existente e a realidade desejada. (SME, Caderno Introdutório, 2007, p.11).

Para a concretude da qualidade social na educação a Secretaria Municipal de Educação de Diadema decidiu implantar os Ciclos de Aprendizagem nas primeiras etapas da educação básica, seguindo uma lógica orgânica, articulada e contínua que organiza a infância, na escola, por faixa etária/desenvolvimento, sendo:

Educação Infantil: Ciclo 1 (0-3anos) – correspondente ao período de atendimento realizado pelas creches; Ciclo 2 (4 – 6 anos) – correspondente ao período de atendimento realizado pelas creches e Escolas de Educação Infantil.

Ensino Fundamental (1º segmento): Ciclo 3 – (6-8 anos) – período destinado à alfabetização; Ciclo 4 – (9-10 anos) – período destinado à consolidação da alfabetização.

Além dessa organização, em 2006, conforme o previsto na LDB nº 9394/96, no Plano Nacional de Educação e na Lei nº 11.114 de 16/05/05, a Secretaria implantou o Ensino Fundamental de 9 anos, juntamente com o currículo em Ciclos de Aprendizagem, como um outro jeito possível de se fazer escola, com o objetivo de construção de um novo paradigma educativo, eliminando totalmente a repetência escolar.

A proposta de organização curricular em Ciclos de Aprendizagem integra uma proposta maior, de política pública, que expressa uma intencionalidade político-pedagógica crítico-libertadora para toda a Rede Municipal de Ensino de Diadema.

A opção por essa organização curricular veio acompanhada por um conjunto de ações políticas e pedagógicas simultâneas, destacadas nos documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME, Ensino Fundamental, 2007, p.27-32): a reorganização radical de todo sistema de ensino; o movimento de reorientação curricular; a proposta de formação permanente dos educadores; acompanhamento e intervenção pedagógica da Equipe Técnica; a gestão democrática; o processo de avaliação da aprendizagem; a organização das turmas; a flexibilização do tempo de aprendizagem e a reorganização dos espaços escolares.

A Secretaria Municipal de Educação desencadeou um processo de reconstrução curricular, com a efetiva participação de todos os educadores da rede e comunidade, reavaliando as propostas curriculares anteriores, no coletivo, e viabilizando em toda a rede municipal a discussão em plenárias locais, nas escolas, sobre a prática pedagógica e em plenárias regionais.

Foram produzidos registros, sínteses dos debates, proposições, numa versão preliminar em 2006.

No ano de 2007, a Secretaria Municipal de Educação organizou seis cadernos que materializaram as ações e intencionalidades do Movimento de Reorientação Curricular (SME, Caderno Introdutório, 2007, p.05).

O foco principal de toda proposta curricular se deu a partir da caracterização sócio-cultural dos educandos, da situação da comunidade, da escola e da cidade para elaborar os objetivos de aprendizagens e princípios propostos para cada ciclo. Assim trata-se da

(...) opção da Secretaria de Educação de articular as dimensões sócio-culturais, considerando a realidade de cada escola e da cidade, com as dimensões metodológicas de ensino-aprendizagem (SME, Caderno Introdutório, 2007, p.7).

O currículo consolidou-se num paradigma epistemológico crítico-libertador que considera as características sócio-culturais da escola e dos alunos, no processo de aprendizagem.

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. Os significados estão estritamente ligados a relações sociais de poder e de desigualdade. (Henry Giroux, 1987, *apud* SME, Caderno Introdutório, 2007, p.11).

A organização curricular se estruturou por eixos temáticos. Estes concentraram conceitos e/ou temas extraídos do levantamento preliminar de situações significativas e

da problematização da realidade social imediata, que foram sistematizados para estudo e aprofundamento nas atividades.

Assim, chegaram à intencionalidade político-pedagógica de desenvolver, nos âmbitos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, um Movimento de Reorientação Curricular, a partir de cinco eixos temáticos, considerando as demandas historicamente acumuladas e as demandas contemporâneas emergentes, a seguir indicados: **eixo 1** dignidade e humanismo, **eixo 2** cultura, **eixo 3** meio ambiente: uma questão social e urgente, **eixo 4** educar e cuidar: dimensões indissociáveis da prática educativa, **eixo 5** as diferentes linguagens. Todos os eixos são princípios éticos universais.

Os eixos tiveram, por função, articular interdisciplinarmente, o conhecimento trabalhado na escola. Os eixos serviram para tematizar as diferentes áreas do conhecimento e para orientar os educadores na escolha e priorização dos conteúdos significativos, de acordo com a realidade conhecida e problematizada.

O currículo organizado, a partir dos eixos temáticos, estava imbricado com a compreensão de um conhecimento, enquanto saber dinâmico, numa dimensão de totalidade. Implicava a opção por uma prática pedagógica que rompia, com a fragmentação e a linearidade, a partir de uma prática criativa, curiosa, inventiva, que favorecesse a possibilidade da leitura de mundo pelos educandos e pela comunidade.

Os eixos temáticos se complementavam e, com eles, se buscava garantir, ao longo do processo ensino-aprendizagem, a construção da identidade, o respeito à diversidade cultural, práticas solidárias, autonomia, criatividade e compromisso social.

Esse movimento se estendeu a todas as unidades educacionais e estava articulado com a concretização de um outro Projeto Político Pedagógico mais amplo, pois, segundo Paulo Freire,.

(...) todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” (2001b, p.44-45).

Por isso, cada escola construiria seu projeto político pedagógico, a partir dos eixos temáticos, da matriz curricular de cada área do conhecimento, em diálogo com a realidade local, de forma democrática, autônoma e participativa.

O Projeto Político Pedagógico expressava a *moldura* educacional proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Diadema que, ao definir os eixos temáticos, explicitava a intencionalidade política da educação a favor das camadas populares.

Conhecimentos e valores de solidariedade, justiça social e liberdade nortearam todas as ações educacionais desse projeto.

Os eixos curriculares estruturaram-se, portanto, em temáticas que expressavam a ética universal do ser humano, como forma de superar a opressão, física e/ou simbólica, por meio de uma educação libertadora, em busca da emancipação para todos, conforme defende Freire.

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero e de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossa relação com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos. [...] Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. (2001a, p.18-19).

Nesse sentido, a proposta de trabalho com os temas geradores permite o levantamento de conteúdos, a partir do saber de experiência feito dos educandos, que expressam as situações-limite vividas por eles na cotidianidade, situações discriminatórias e opressoras da realidade. *O momento deste buscar é que inaugura o diálogo da educação libertadora.* (FREIRE, 2003, p.87).

Ainda para Freire, o diálogo começa na busca do conteúdo programático, ou seja,

Para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta, em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2004, p.83).

A partir do levantamento do conteúdo programático, da temática significativa, o professor constrói o programa para trabalhar o conteúdo significativo, problematizando a realidade. A problematização constitui-se em uma ação conscientizadora e transformadora da realidade e busca a superação da situação opressora. Conhecer é um meio para mudar o mundo.

Esta investigação implica necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também proporcione ao mesmo tempo a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 2003, p.87)

O diálogo entre educadores e educandos torna-se uma condição imprescindível, pois não há possibilidade de construção de conhecimento e de uma educação libertadora sem diálogo.

A palavra é um elemento constitutivo do diálogo e só pode ser verdadeira na práxis libertadora, ou seja, na ação e reflexão crítica sobre o mundo para transformá-lo.

Nas palavras de Freire, *existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.* (2004, p.78).

Dizer a palavra para pronunciar o mundo é um direito de todo o ser humano, é inerente à vida, não é um privilégio de uns sobre outros. Da mesma forma, não há palavra verdadeira de uns para os outros, mas o diálogo, numa comunidade discursiva intersubjetiva de um com o outro, numa relação horizontalizada e comprometida com a emancipação humana.

Para Freire, o diálogo *é o encontro de homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu.* (2004, p.78).

O diálogo é um encontro entre sujeitos, mediatizados pelo mundo, para transformá-lo, é um encontro de intersubjetividades, mediatizado pela objetividade da realidade concreta. É um ato de criação e recriação da realidade concreta.

Não há diálogo sem esperança. O diálogo é o encontro dos homens para a realização da vocação ontológica de ser mais e se dá na esperança, na luta, na busca, no *quefazer* cotidiano libertador. Nos dizeres de Freire, *não é, porém, a esperança um cruzar de braço e esperar. Movo-me na esperança, enquanto luto e, se luto com esperança, espero.* (2004, p.82).

Na prática educativa, a esperança é concretizada na luta pela superação de toda situação desumanizante e pela superação da contradição educador-educando, ou seja, numa situação gnosiológica de construção de conhecimento.

O conhecimento científico é histórico e se encontra em permanente processo de construção. Todo ato educativo, num *quefazer* crítico-libertador, pressupõe o conhecimento do conhecimento existente produzido pela humanidade, para a construção de outro conhecimento novo.

Para Freire, há dois momentos que determinam o ciclo gnosiológico, *o, em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente, e o, em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.* (2001a, p.31).

Uma situação gnosiológica de construção de conhecimento se dá na tríade, de A com B, mediatizados por objetos de conhecimento, ou seja, entre educadores e educandos mediatizados por objetos de conhecimento com temáticas significativas.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças e desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2004, p.84).

Não há dicotomia entre a objetividade da realidade e a subjetividade humana, mas uma unidade dialética entre ambas, de acordo com o contexto histórico-cultural e a unidade espaço-tempo.

Da mesma forma, não há dicotomia entre educador e educando, pois ambos são sujeitos cognoscentes, mediatizados por objetos cognoscíveis, que realizam atos cognoscentes na criticidade, no pensar certo, na educação autêntica.

O educador refaz a sua cognoscibilidade através da cognoscibilidade dos educandos. Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica. (FREIRE, 2003, p.124).

Ensinar e aprender, portanto, é um processo indissociável, pois *ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar* (FREIRE, 2001a, p.26), ou seja, o ato de aprender historicamente precedeu ao de ensinar. Ao mesmo tempo, quem ensina aprende, ao ensinar, e quem aprende ensina, ao aprender. É nessa relação dialética e dialógica que existe a possibilidade de se estruturar uma prática educativa inovadora e uma lógica escolar diferenciada.

O processo ensino-aprendizagem é resultado da interação, numa relação horizontal, entre intersubjetividades, numa relação de dialogicidade entre educador-educando e educando-educando. Educadores e educandos são sujeitos do processo, autônomos, curiosos, críticos, criadores e conscientes de sua história, de sua cultura e de sua humanidade. Todo ser humano é *programado para aprender* e não para submeter-se.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica,

gnosiológica, pedagógica, estética, ética, em que a boniteza, deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade. (FREIRE, 2001a, p.26).

Pensar uma prática educativa nessa totalidade, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética, requer um novo sentido e uma ressignificação radical da lógica escolar seriada, visando à superação do ensino bancário, um outro jeito de se fazer escola.

O currículo em ciclos, numa concepção crítica de construção do conhecimento, deve estimular o aluno a criar, a perguntar, a criticar, a ser curioso, a construir e reconstruir conhecimentos, a conviver com os diferentes, a pensar certo e a ler o mundo.

O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando. [...] Proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque à apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, mediados pelas experiências no mundo. (FREIRE, 2001b, p.83).

A prática educativa parte do *saber de experiência feito*, do conhecimento que o aluno traz, do saber popular, articulando-o com o saber científico, para que a apreensão do conhecimento seja significativa e relevante para o educando.

Não há hierarquização política do conhecimento, ou seja, todo conhecimento tem valor, não há uma supervalorização do conhecimento científico em detrimento do conhecimento popular ou a supervalorização de uma cultura em detrimento da outra.

Para Saul (2008, p.120) *o currículo é na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do quefazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora.*

O currículo em ciclos é um conjunto de práticas culturais e sociais com intencionalidades éticas e políticas, que se inter-relacionam com o tempo histórico e o espaço escolar. Nesse sentido, sua construção se efetiva no conhecimento que percorre os caminhos da prática educativa, vivenciado pela comunidade educativa, no limite de uma situação existencial situada de necessidade e de conflito.

O fazer e o pensar currículo, pela comunidade escolar rompe com o currículo técnico-linear imposto e prescrito, vertical e autoritariamente, pelos programas oficiais

das secretarias de educação e supera a pedagogia da transposição curricular e da transferência de conteúdos.

Na organização curricular em ciclos numa acepção freireana, há a construção de uma proposta curricular crítica, a partir da realidade imediata, em que cada comunidade se insere, negando a possibilidade de transposição de uma proposta curricular.

A organização da escola em ciclos, na perspectiva crítico-libertadora, permite a comunidade escolar assumir-se como uma comunidade curricularista efetiva, como construtora de sua própria prática pedagógica, o que requer a assunção de um trabalho coletivo para problematizar e analisar a realidade, em que a comunidade se insere, e para superar os obstáculos impostos pela tradição epistemológica do currículo técnico-linear. (Saul, 2010)

Além disso, a organização da escola em ciclos possibilita a flexibilização curricular, o que permite o respeito ao educando, à heterogeneidade, ao ritmo de desenvolvimento humano, ou seja, cognitivo, social e afetivo. Tem por objetivo assegurar ao educando a continuidade e a articulação do processo ensino-aprendizagem, considerando seu saber de experiência feito, seu conhecimento prático, sua cultura, respeitando-o como sujeito, num processo contínuo de construção de conhecimento.

O currículo em ciclos implica uma reformulação do trabalho da escola e uma nova forma de trabalho do educador. Requer a ressignificação das contradições teoria/prática, educador-educando existentes no ensino bancário e a reinvenção da relação educador-educando e da práxis educativa, no processo de construção do conhecimento, em sala de aula.

O currículo em ciclos é estruturado, a partir de conteúdos significativos emergentes do diálogo, da problematização, dos conflitos e necessidades, da realidade concreta e existencial da comunidade escolar, com o objetivo de superar toda a forma de discriminação humana, de gênero, de raça, de classe e cultural.

Assim, educadores-educandos exercitam-se em seus *quefazeres* cotidianos como seres da práxis crítico-libertadora, seres de reflexão e ação para a transformação da realidade concreta desumanizante. Tornam-se assim éticos e humanos.

Conclusão

A proposta da flexibilização curricular em ciclos de aprendizagem numa perspectiva freireana, crítico-libertadora, caracteriza-se por um projeto de escola em

permanente construção, em que *mudar é difícil, mas é possível*, porque provoca a ruptura e superação da organização da escola seriada numa concepção de educação bancária voltada para a seletividade e expulsão, sobretudo das camadas populares ao acesso ao conhecimento e a permanência na escola com qualidade social, ao direito de ser cidadão, enfim, ao direito à vida.

É uma possibilidade de fazer do processo ensino-aprendizagem um processo permanente de formação humana, um processo mais justo, articulado e contínuo, de apreensão crítica de conhecimentos significativos e de valores éticos universais.

A proposta da organização curricular em ciclos de aprendizagem implantada na Rede Municipal de Diadema ilustra a teoria freireana, evidencia uma possibilidade de fazer uma escola de outro jeito, numa perspectiva crítico-libertadora.

Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, ressalta que:

É uma lástima que não tenha ainda uma emissora de TV que se dedicasse a mostrar experiências como a de Belo Horizonte, a de Uberaba, a de Porto Alegre, a do Recife e de tantas outras espalhadas pelo Brasil. Que se propusesse revelar práticas criadoras de gente que se arrisca, vivida em escolas privadas ou públicas. Programa que poderia chamar-se mudar é difícil mas é possível. No fundo um dos saberes fundamentais à prática educativa. (2001a, p.50).

A Rede Municipal de Diadema se agrega a outras experiências significativas, como a de Belo Horizonte, a de Porto Alegre, pois se arriscou, assumindo a ousadia de flexibilizar o currículo por meio dos ciclos de aprendizagem, reinventando assim Paulo Freire.

Nessa perspectiva, espera-se que outras redes de ensino, estaduais ou municipais, se arrisquem num outro jeito de fazer escola, uma *nova gramática* para a escola, como proposto por Paulo Freire. Ainda, são poucas experiências que ousam nesse sentido.

A flexibilização curricular em ciclos de aprendizagem é uma proposta que precisa permanecer, por tempo indeterminado, nas políticas educacionais, até que efetivamente se supere o quadro de fracasso escolar e a exclusão social das camadas populares na escola pública.

Referências

BARRETO, Elba Siqueira de Sá e SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre os ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: 2004 v.30, n° 1, p.31-50.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001 a.

_____. **A Educação na Cidade**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. **Que Fazer**: Teoria e Prática em Educação Popular. 7ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 38ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

_____. **Extensão ou comunicação?** 13ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Definição de currículo. In: STRECK, Danilo e outros (org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

Fontes Documentais

DIADEMA, Secretaria Municipal de Educação de Diadema. **Caderno Introdutório**. O Movimento de Reorientação Curricular em Diadema, 2007.

DIADEMA, Secretaria Municipal de Educação de Diadema. **Ensino Fundamental**. Propostas Curriculares e Diretrizes Político-Pedagógica, 2007.