

PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA

PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA
Secretaria Municipal de Educação

Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, por meio da Resolução n. 240, de 17 de dezembro de 2008, prorrogada pela Resolução CME n. 128, de 29 de agosto de 2011

INTRODUÇÃO

*Não serei o poeta
De um mundo caduco
Também não cantarei
O mundo futuro (...)
O tempo é a minha
Matéria, do tempo
Presente, os homens
Presentes, a vida
Presente*

(Carlos Drummond de Andrade)

A Secretaria Municipal de Educação (SME), na implementação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, propôs uma dinâmica interna de avaliação contínua de suas propostas educacionais, com o objetivo de imprimir maior qualidade ao trabalho realizado pelas escolas, às aprendizagens dos educandos e à atuação dos profissionais da educação na Rede Municipal de Educação (RME).

A equipe da Divisão da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (DEFIA), responsável pela coordenação da escrita deste documento, participou das discussões realizadas pelos Grupos de Trabalho e Estudo (GTE) promovidos pelo Centro de Formação dos Profissionais da

Educação (CEFPE), juntamente com parcela de professores da RME, dos acompanhamentos efetivados pelas Unidades Regionais de Educação (URE), e se aproximou do trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas. A DEFIA veio, no decorrer desses anos, produzindo o texto desta Proposta a partir dos encontros, discussões e debates realizados com professores e gestores das escolas. No processo final, ocorreram novas consultas, novas leituras sobre o texto produzido com os grupos das URE e CEFPE, de modo a torná-lo claro, acessível e bem fundamentado.

Para apresentar a Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Goiânia é preciso pontuar sobre a trajetória histórica da criação da Secretaria Municipal de Educação.

No ano em que o Município de Goiânia, capital do Estado de Goiás, completou 76 anos, a Secretaria Municipal de Educação completou 48 anos (2009).

Conforme aponta Clímaco (2004, p. 37), o Departamento Municipal de Educação, criado em 1959, passou, em 1961, a se configurar SME de Goiânia, tendo sido efetivada como instituição mantenedora das escolas municipais. Até então, desde a fundação de Goiânia, as escolas do município eram mantidas pelo poder estadual. Na administração da capital, nessa época, não havia a separação das instâncias de poderes.

Clímaco (1992, p. 62) esclarece que,

A peculiaridade de Goiânia está em que, mesmo findo o Estado Novo e com Prefeito e Câmara Municipal escolhidos por eleição, sua administração continuou vinculada ao Governo Estadual até 1961, quando as duas administrações se separaram.

Em 1961, a configuração da SME apresentava

(...) prédios escolares - todos alugados - somavam um total de 42 (quarenta e duas) escolas que se dividiam em: urbanas, suburbanas, rurais, noturnas e de corte e costura. O número de escolas urbanas e rurais era praticamente o mesmo, o total de professores primários correspondia a 171 (cento e setenta e um) dos quais 37 (trinta e sete) eram normalistas, 134 (cento e trinta e quatro) leigas e 01 (uma) orientadora pedagógica. A soma de alunos resultava em um total de 3.119 (três mil cento e dezenove). (CLIMACO apud SME, 2000, p. 87-88)

Clímaco (1992) acrescenta que, em 1961, a quase totalidade de professores era leiga e em todo o percurso inicial da história de Goiânia os professores que trabalhavam nas escolas municipais urbanas e rurais recebiam baixíssimos salários. Ainda mais difíceis eram as condições dos professores

contratados por tempo determinado. Professores não efetivados estiveram na mesma categoria, ou até mesmo em categoria inferior a zeladores e porteiros.

Com o desenvolvimento da cidade e também com ampliação da demanda para a rede pública municipal, ocorreram melhorias nas condições de trabalho dos professores e nas condições de atendimento das escolas da Rede Municipal de Educação. Em 1969, de acordo com Clímaco (2004, p. 38-39), foi instituído concurso público para a contratação de professores e outros profissionais.

Nos anos 90, inicia-se, na administração municipal em Goiânia, na receptividade do movimento democrático em curso no país, uma incursão às propostas democráticas de gestão.

Sob um caráter mais abrangente, pesquisas feitas sobre a SME e RME localizam as interferências das discussões internacionais² e construção de políticas que se delinearão como diretrizes para as atuações do Poder Executivo no campo educacional. De forma geral, sobre essa afirmação, é importante ressaltar as orientações do Banco Mundial para as políticas públicas sobre educação no Brasil e países em desenvolvimento.

Para a manutenção e desenvolvimento de sua estrutura, a SME estabelece diretrizes e políticas, além de promover ações organizacionais e pedagógicas no âmbito da administração da educação pública municipal. De 1961 a 1998, a organização do ensino fundamental no município de Goiânia baseava-se na seriação e, a partir de 1998, implantou-se a organização em Ciclos.

A organização em Ciclos no Brasil é legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que propõe em seu Artigo 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.

Para a apresentação da trajetória desenvolvida pela SME na reestruturação do ensino fundamental em ciclos em toda a RME, faz-se necessário configurar a implantação dessa forma de organização do ensino no Brasil.

O Brasil recebeu influências de países como França, Espanha e Inglaterra. Porém, essas organizações apresentam processos pedagógicos com objetivos e intenções delineadas de maneiras diferenciadas entre si e em relação ao contexto brasileiro.

Segundo Mundim (2002, p. 240-241), a idéia inicial sobre ciclos chegou e se constituiu mais fortemente no Brasil nos anos 60, em São Paulo,

de 1968 a 1972, com a “Organização em Níveis”, em Santa Catarina, entre 1970 e 1984 com o “Sistema de Avanços Progressivos” e no Rio de Janeiro, entre 1979 e 1984, com o “Bloco Único”. Nessas organizações, o único eixo desenvolvido foi a “não-reprovação” porque os sistemas ainda se organizavam em séries. Na década de 80, implantaram o “Ciclo Básico de Alfabetização” (CBA), tanto em redes estaduais quanto municipais, os estados de São Paulo e Minas Gerais, em 1985, Paraná e Goiás, em 1988.

Mas foi na década de 90 que houve, no Brasil, a expansão das propostas de ciclos nas redes públicas de educação. Temos como exemplos a Escola Plural (1995) de Belo Horizonte, a Escola Cidadã (1996) de Porto Alegre, a Escola Candanga de Brasília (1997), a Escola Ciclada de Mato Grosso (2000). Essas propostas serviram de referências para a implantação dos Ciclos de Formação em Goiânia. Há, entretanto, diferenças de concepções e organizações nessas experiências.³

Em Goiânia, a SME, a partir de 1998, redimensionou a organização das escolas. Implantou, de forma gradativa, a proposta pedagógica e organizacional referenciada nos Ciclos de Formação, por meio do Projeto Escola para o Século XXI (1998), inicialmente, em 40 escolas.⁴ Projeto experimental, com organização diferenciada de turmas, carga horária e salários dos professores. Em todas as demais escolas foi implantado apenas o Ciclo I.

Assim como em Goiânia, outras redes públicas, com a nova organização do ensino fundamental, depararam-se com impasses, resistências e avanços.

Por caminhos diferentes, cada uma dessas experiências vem procurando reordenar os tempos da escola e vem revelando os limites, as possibilidades e os impasses destas e das políticas públicas que cercam sua implantação (FREITAS, 2003, p. 8).

As Diretrizes Curriculares da SME, aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação, em 22 de novembro de 2000, apresentaram o histórico das mudanças, os objetivos pedagógicos da proposta, a reformulação da estrutura e organização em ciclos que vieram ao encontro das orientações legais:

(...) as inovações propostas pela nova LDB n. 9394/96: correção do fluxo escolar, através de estudos acelerados e ciclagem, com nova concepção do processo de avaliação, visando a não-reprovação, fará uma reformulação dos currículos, grade curricular, intensivo e continuado trabalho de atualização e capacitação dos profissionais da educação, bem como de todo o corpo técnico-administrativo da Secretaria, dos Núcleos Regionais e Escolas, buscando a sua efetiva valorização. (SME, 1998, p. 11)

Em 2001, a gestão administrava, em termos de organização do ensino fundamental, assumiu formas diversificadas: escolas com ciclos e com seriação e, houve casos de, na mesma escola, funcionarem ciclos e seriação, além de coexistirem a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, a Educação Infantil e as Classes de Aceleração de Aprendizagem.

Por meio do contínuo estudo sobre os ciclos, a SME ampliou a concepção de Ciclos de Formação ao de Desenvolvimento Humano, acolhendo as contribuições das neurociências, da antropologia e da psicologia. Segundo a Proposta Político-Pedagógica para os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (2004, p. 31), “o desenvolvimento humano é, ao mesmo tempo, orgânico e social, envolvendo os aspectos biológicos, psicológicos e culturais”.

Mainardes (2007, p. 73), acrescenta:

Os ciclos de formação baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência) e propõe mudanças mais radicais no sistema de ensino e de organização escolar. Nos ciclos de formação, geralmente, não há reprovação de alunos ao longo do Ensino Fundamental.

A partir de 2001, a SME estendeu a todas as escolas essa forma de organização, ou seja,

(...) reorganizou-se o ciclo I em todas as unidades educacionais, que atendem educandos na faixa etária de 6 a 8 anos. Essa reorganização consistiu na equiparação de todas as unidades educacionais, em termos de carga horária e formação do coletivo de professores. Em 2002, o ciclo II foi estendido a todas as escolas que atendem educandos na faixa etária de 9 a 11 anos e o ciclo III a algumas. Em 2003, tal ciclo foi consolidado em todas as instituições que atendem educandos na faixa etária de 12 a 14 anos de idade. (CME, 2003)

Em 2003, foi encaminhada ao CME, que aprovou, na Resolução nº. 061/2003, a proposta de modificações no Projeto Escola para o Século XXI: além de outras, a extinção da retenção de passagem de um ciclo para outro e entre as etapas desses; a supressão das classes de aceleração da aprendizagem.

A gestão da SME, nesse período, efetivou ações pontuais para a continuidade dos ciclos na RME: formação continuada dos profissionais da educação, trocas de experiências entre os docentes das unidades educacionais, realização de jornadas pedagógicas contemplando temáticas diversificadas, dentre outras. Na gestão 2001-2004, foi encaminhada ao Conselho Municipal de Educação a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, aprovada sob a Resolução CME n. 214, de 9 de dezembro de 2004.

A gestão iniciada em 2005 mantém a organização das escolas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e, após avaliações contínuas, a Avaliação de Sistema vem propondo modificações no projeto, seguindo o mesmo movimento das gestões anteriores.

A Avaliação de Sistema possibilitou a realização de ações pontuais quanto à garantia da aprendizagem dos educandos, quais sejam o replanejamento e execução de um programa de formação continuada aos profissionais da educação, por meio de Grupos de Trabalho e Estudo, simpósios, encontros formativos nas escolas e Unidades Regionais de Educação, acompanhamento e assessoramento às escolas, reorganização de agrupamentos e tempos escolares.

Outra questão decorrente do conjunto de reformulações propostas, a partir de 2005, é a intensificação nas orientações às escolas sobre fluxo e rendimento escolar a partir das concepções que norteiam os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

As Diretrizes Curriculares para os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano foram discutidas, reescritas com os profissionais da RME e construídas coletivamente. A Proposta Político-Pedagógica também percorre o caminho da construção coletiva, na medida em que ela resulta das avaliações e intervenções dos profissionais da educação em fóruns variados.

Outro ponto relevante a ser considerado foi a reformulação da Ficha de Registro das Aprendizagens dos Educandos, no início do ano de 2006, onde se incluiu, além do registro descritivo, o registro quantitativo das aprendizagens.

O diagnóstico das aprendizagens dos educandos, realizado por meio do trabalho de acompanhamento e parceria entre as escolas e Departamento Pedagógico da SME, é uma ação contínua em que são apresentados dados relevantes sobre o processo ensino-aprendizagem.

A legitimação da organização do ensino fundamental em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, no município de Goiânia, tem o objetivo de garantir o espaço escolar como local de construção e fruição do conhecimento e cultura, em que os profissionais da educação e a comunidade exerçam sua função social.

A Proposta Político-Pedagógica, que ora se apresenta, é composta de dois capítulos e os temas agrupados foram organizados a partir da compreensão da totalidade do que é nominado Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano como organização do ensino fundamental em Goiânia.

O Capítulo 1 discute as concepções de sociedade, educação, família, escola, professor e educando que abalizam a Proposta. O Capítulo 2 apresenta as bases conceituais para a organização escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, os princípios para a gestão democrática da escola pública e a estrutura pedagógica.

A concepção de formação e desenvolvimento humano, sob a interpretação vygotskyana, entrelaçada nesta Proposta, revela a extensão do trabalho educativo a ser realizado nas escolas, a extensão do comprometimento dos profissionais da educação em relação às aprendizagens dos educandos e aponta para a estruturação pedagógica necessária para essa efetivação.

Dar subsídios às escolas e profissionais da educação para que realizem a formação humana, sob a perspectiva histórico-cultural, é função da gestão que se vê comprometida com os processos e práticas que levam à contínua transformação social. Esta Proposta Político-Pedagógica, no todo de sua articulação, põe-se a contribuir com essa tarefa. Resulta do aprimoramento de nossas intenções, do amadurecimento conceituai e da práxis educativa, por meio de reflexões coletivas e articuladas dos profissionais da RME.

1 - A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIAL DE APRENDIZAGEM

Somos todos pedaços de terra, e de contextura tão informe e diversa que cada peça, cada momento, faz seu jogo. Encontram-se tantas diferenças de nós para nós mesmos como de nós para outro.

(Montaigne. *Essais*. Livro segundo)

A condição humana, aquilo que identifica os homens entre si e os diferencia dos outros seres vivos, é construída nas relações sociais. É desenvolvida na elaboração da realidade social ao serem criadas possibilidades e organização de sociabilidade. Cada homem é único e não há possibilidade de igualá-lo aos demais, diante das pressões sociais. Situações, circunstâncias e ambientes semelhantes constituem homens que aprendem e agem de maneiras diferenciadas. Para Berger e Luckmann (2002, p. 72),

a humanização é variável em sentido sócio-cultural. Em outras palavras, não existe natureza humana no sentido de um substrato biologicamente fixo que determine a variabilidade das formações sócio-culturais.

Desde seu nascimento, a criança inicia seu processo de socialização no ambiente familiar e nas relações com seus pares e semelhantes. A formação e o desenvolvimento humano acontecem por meio das interações e aprendizagens que o indivíduo realiza com seu grupo social.

Berger e Luckmann (2002, p. 75) acrescentam que, assim como é impossível que o homem se desenvolva como homem no isolamento, igualmente é impossível que o homem isolado produza um ambiente humano.

Por meio da cultura, da vivência dos valores e das regras sociais que permeiam os relacionamentos em todos os níveis, pelo acesso às informações e ao conhecimento, é que o homem vai construindo sua identidade e afirmando-se como integrante de um espaço coletivo e diverso. Mas para que isso ocorra, ele necessita da interlocução com seus pares, da manutenção de relacionamentos e interações com os grupos aos quais pertence, ou seja, o homem só constrói sua humanidade nas relações com seus semelhantes. Inserido nos grupos, tem a possibilidade de experimentar e aprender com a reflexão sobre a realidade, inferir e articular ações individuais e coletivas, modificar trajetórias e intervir no mundo ao seu redor.

Além da família, a escola é um dos locais de extensão e expansão dos primeiros contatos sociais das crianças e exerce como função precípua a sua introdução no mundo das relações sociais letradas.

O processo de socialização é, pois, um exercício permanente e contínuo que entrelaça todos os campos da vida. A escola, como um dos espaços de socialização, tem como função específica fazer a formação dos indivíduos que nela estão inseridos, bem como promover o desenvolvimento humano propiciando aprendizagens relevantes para a vida social. É a “instituição que provê a educação sistematizada” (Paro, 2003, p. 07).

A Constituição Federal (1988) estabelece o direito da educação para todos. Além disso, o artigo 5.º, da Carta Magna, proclama que: todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza... e no artigo 205 trata a educação como direito de todos:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A escola pública, como instituição que desenvolve a educação escolar, deve contribuir para a construção de uma sociedade democrática, na qual todos os educandos apropriem-se dos bens culturais e materiais historicamente produzidos e participem efetivamente de sua transformação. Para tanto, a escolarização deve ter como centro o educando que está circunscrito a um tempo de vida que é marcado por uma história.

Paro (2003, p. 07), reforça a importância da escola pública, bem como a formação humana. O autor enfatiza:

[...] sobressai a importância das medidas visando à realização eficiente dos objetivos da instituição escolar, em especial da escola pública básica, voltada para o atendimento das camadas trabalhadoras. Tais objetivos têm a ver com a própria construção da 'humanidade' do educando, na medida em que é pela educação que o ser humano 'atualiza-se' enquanto sujeito histórico, em termos do saber produzido pelo homem em sua progressiva diferenciação do restante da natureza.

Conceber o educando como sujeito e como partícipe dos processos histórico-culturais, significa que a organização escolar e do trabalho pedagógico devem ser orientadas a partir dele e para ele. É a partir do grupo de educandos que compõe aquele contexto que as ações pedagógicas do coletivo de profissionais devem ser planejadas. É importante compreender que tanto os educandos, quanto os profissionais da educação, pais e responsáveis que formam a comunidade escolar são produtores de história e cultura, que têm uma origem social e, por isso, são sujeitos de um tempo histórico. Não se pode, portanto, desconsiderar a complexidade dos processos que são estabelecidos no ambiente escolar, compreendendo que a escola, na conjunção de todos esses matizes, também elabora cultura.

A escola acolhe as interferências do contexto social em que está inserida. As relações do mundo do trabalho, da economia, da política, da cultura, os conflitos, movimentos e lutas advindas da população, dentre outros, são elementos que estão presentes no universo escolar. A escola pública, como instituição para onde convergem questões inerentes à sociedade, não está imune, inerte ou alheia a esses processos.

Freitas (2003, p. 16-17) afirma que

a escola não é uma ilha no seio de uma sociedade e que não pode fazer tudo, independentemente das condições desta mesma sociedade. Ela tem um papel a jogar na formação do aluno, mas esse papel não pode ser visto de forma ingênua, como se a escola tudo pudesse.

A instituição escolar pública, em especial, não se constitui como um espaço para a redenção dos sujeitos. Porém, quando o trabalho é articulado internamente, com a parceria das famílias e de toda a comunidade escolar, considerando seus limites e possibilidades, segundo Arroyo (2006), contribuiu-se para a formação de sujeitos atuantes, críticos, atentos à organização e movimento da sociedade, sujeitos que incidem sobre os processos sociais e também sujeitos com direito aos conhecimentos.

Sob um outro aspecto, ao considerar a complexidade dos processos que se desenvolvem dentro e fora da escola pública, assim como ao compreendê-la como participante da sociedade, Nóvoa (1999, p. 28) afirma que “a escola é o que é o seu corpo dirigente, o coletivo de professores e alunos, ou seja, é o resultado das produções coletivas, mantendo uma cultura organizacional própria”. Portanto, o desenvolvimento da ação educativa está marcado pela cultura organizacional da escola, que é o resultado das interações internas dos sujeitos que a compõem e das relações desses mesmos sujeitos com o mundo.

A compreensão sobre os limites e possibilidades da educação escolar pública propicia e favorece o trabalho educativo, uma vez que as ações pedagógicas devem ser pensadas e planejadas para a sua efetiva realização, dadas todas as condições e situações que ali emergem. A tarefa de ensinar, de promover condições para as aprendizagens, não é simples. Mas, ao possibilitar e garantir o acesso dos educandos aos conhecimentos sistematizados, por meio de ações pedagógicas coletivas, considerando suas necessidades, potencialidades, interesses e habilidades, os profissionais da educação estarão exercendo sua função.

O currículo considera todos os elementos que permeiam o universo escolar e norteia, como e porque trabalhar com determinados itens. Essas reflexões incidem sobre as opções didático-metodológicas planejadas e as avaliações realizadas no interior das escolas, conforme afirma Sacristán (2000, p. 46):

O currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante para que nele se operem as oportunas reacomodações.

A escola pública, no conjunto de seus profissionais, tem como função elaborar, reelaborar e ampliar os saberes trazidos pelos educandos, constituir-se como espaço privilegiado para a apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade e para a produção de novos conhecimentos. É tarefa da escola pública e dos profissionais da educação que nela atuam, dentre as mais importantes, ensinar o educando a ler e escrever, interpretar variados textos, reconhecer e compreender os fenômenos da natureza, os processos históricos, geopolíticos e econômicos, desenvolver o raciocínio matemático, as múltiplas linguagens artísticas e corporais e a se relacionar criativa e responsabilmente com seu meio e com o mundo.

Considerar o contexto escolar em sua amplitude nos remete a compreender o trabalho pedagógico vinculado a projetos e atividades que tenham como fim a formação humana e o desenvolvimento dos educandos por meio do currículo escolar. Silva (1999, p. 78) define currículo oculto como

constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações.

Os processos humanos de socialização constituem o currículo e são inerentes ao contexto da escola. Para que as aprendizagens ocorram é preciso troca e interação com o outro e com o objeto do conhecimento, assim como, contextualização das vivências e saberes elaborados dentro e fora do espaço escolar.

A escola deve possibilitar a todos os sujeitos a construção do conhecimento para a formação humana, eliminando as barreiras para a aprendizagem e participação dos educandos, contribuindo, assim, com a progressiva transformação das relações sociais. Os objetivos da escola e dos profissionais da educação devem se reverter em ações efetivas, promovendo aprendizagens relevantes, o que somente ocorrerá se assumirmos o princípio de que todos são capazes de aprender e intervir no mundo ao seu redor, desde que sejam respeitados seus ritmos, tempos, saberes, experiências e sua cultura. O educando deverá aprender a relacionar-se, posicionar-se diante dos problemas e situações desfavoráveis, planejar coletivamente, respeitar e conviver com a diversidade presente no universo social, reconhecendo a importância da existência do outro. Assim, a aprendizagem é concebida como um processo articulado com a estruturação das subjetividades humanas, mobilizando concomitante e integralmente as dimensões cognitivas, sociais, estéticas, físicas, emocionais, entre outras.

Chavier (2006, p. 81) conceitua educação inclusiva como “aquela que confere o direito do indivíduo pertencer ao grupo social, ter garantida sua cidadania e respeitada a sua individualidade”. Uma escola organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano já pressupõe uma escola na qual há uma prática de educação inclusiva. Essa questão é evidenciada pelas concepções que norteiam tanto a ação pedagógica como a organização do trabalho escolar, sustentados por princípios que contemplam a inclusão.

De acordo com Chavier (2006, p. 59), educação inclusiva, no contexto escolar, “é aquela que não permite um hiato entre a vida do educando e o currículo proposto”. Sendo assim, aquele que apresenta necessidades educacionais

especiais (NEE) deve ser incluído nos espaços da escola, considerando-se suas limitações, potencialidades, condições e interesses que eliminem ou atenuem suas dificuldades e os promovam em suas aprendizagens.

Quando há referência ao termo “inclusão” deve-se, também, tomar o termo que remete à sua oposição: exclusão. Atentar para a organização da sociedade brasileira é constatar que boa parte de sua população esteve historicamente sujeitada a processos de exclusão social. Excluídos do saber produzido na escola, do acesso aos bens materiais e culturais, do trabalho, da informação, da tecnologia. Gentili e Alencar (2003, p. 31-32) explicitam que excluídos são os

pobres, desempregados, inempregáveis, sem-teto, mulheres, jovens, sem-terra, idosos/as, negros/as, pessoas com necessidades especiais, imigrantes, analfabetos/as, índios/as, meninos/as de rua [...]. A soma das minorias que acaba sendo a imensa maioria.

O abandono de velhas práticas e a quebra de paradigmas, preconceitos e discriminações ainda é uma grande dificuldade que percorre o universo escolar.

Almeida (2006, p. 19) reafirma:

Torna-se necessário estabelecer condições favoráveis para que a educação inclusiva seja implementada e executada de forma significativa. Condições essas de ordem administrativa, política e social e, quiçá, a mais importante: sua adesão e aceitação por parte dos profissionais da educação e da sociedade como um todo.

Respeitar os ritmos, os tempos, saberes, experiências e a cultura dos educandos significa realizar a inclusão escolar, partindo de ações educativas que devem ser articuladas, planejadas e pensadas, para que a escola exerça a sua função social.

Políticas públicas de inclusão vêm se constituindo objeto de debates, tanto no âmbito nacional quanto internacional e nos diversos movimentos em prol da garantia e efetivação dos direitos humanos. Uma política educacional inclusiva propõe metas e garante recursos que possibilitam a educação de todos. Os documentos legais vigentes construídos com base nos movimentos sociais são unânimes no entendimento de que a inclusão educacional diz respeito ao ingresso e à permanência de todos os educandos.

A partir da necessidade de reestruturar e fortalecer ações inclusivas na SME, o Município de Goiânia tem se comprometido com a educação inclusiva ao efetivar ações que respondem à necessidade de referenciais, a começar dos quais o sistema educacional se organiza, a fim de garantir que,

respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas, a educação possa atuar no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de igualdade de direitos entre os cidadãos.

A escola pública é uma instituição social que possui dinâmica própria. Com o objetivo de promover a apropriação e a problematização da cultura e dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, expressa as tensões e contradições que estão na base da organização histórica do capitalismo.

As formas de gestão da escola estão permeadas pelo *modus operandi* do capital que confirma um determinado projeto de sociedade. Portanto, se a escola é constituída e constituinte das relações sociais, poderá, por meio da organização e gestão dos processos formativos, instaurar rupturas nas continuidades históricas e atuar na contraforça do projeto hegemônico.

A gestão democrática e participativa, na RME, assume como eixo orientador a instauração de processos de decisão que incorporem, tanto do ponto de vista da elaboração e execução quanto da avaliação, todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Essa perspectiva não separa a organização e planejamento dos processos educativos da avaliação dos seus resultados. Para que a gestão democrática da escola pública possa ser compreendida como a articulação entre as condições materiais, financeiras e humanas voltadas à realização de ações que a conduzam ao alcance do objetivo comum, é necessário o desenvolvimento de ações de acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido.

O acompanhamento e a avaliação dos resultados intermediários e finais devem funcionar como um parâmetro para o replanejamento, caso se faça necessário, das ações educacionais. Para isso, é de extrema importância a instauração de processos de avaliação institucional e de sistema na garantia do cumprimento da função social da escola. Estes não se caracterizam como aspectos contraditórios no contexto de uma gestão democrática, antes, se constituem como uma responsabilidade pública da administração da escola e da Rede Municipal de Educação.

Como na gestão democrática da escola pública da RME, o vértice orientador do trabalho de planejamento, execução e avaliação dos processos educativos é a participação dos segmentos que constituem a comunidade escolar, faz-se necessário tematizar acerca do sentido e significado da participação.

A possibilidade de a sociedade civil participar de processos decisórios é bastante recente na história do país e marca o chamado período de redemocratização da sociedade brasileira. A partir do final da década de 70,

ocorre a emergência e a efervescência das lutas promovidas pela sociedade civil. Requeria-se, naquele momento, a possibilidade de intervenção nas propostas educacionais e da construção de outro projeto de sociedade que pudesse abarcar processos participativos e democráticos de gestão dos sistemas públicos de ensino e das escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) oficializou a participação dos vários segmentos da comunidade escolar na configuração da escola pública. Uma década após a aprovação da LDB, é necessário qualificar a participação e legitimar no interior da escola a participação efetiva em detrimento à participação passiva. Participar não é apenas estar presente e contribuir para a confirmação do que já está posto e instituído. É, antes de tudo, avaliar e considerar os vários condicionantes que circunscrevem a realidade escolar, por meio de uma efetiva representação de seus componentes. É, ainda, a participação que contribui para a tomada de decisões, de forma coerente e com os objetivos coletivamente definidos a serem concretizados.

Em um contexto de participação efetiva, em que há o compartilhamento de responsabilidades, criam-se sentimentos e práticas de assunção do projeto que se quer construir por toda comunidade escolar. Desafios, problemas e possíveis soluções são apontados e discutidos por todo o grupo e não somente pelo gestor da escola. Construir a gestão democrática, no interior das escolas da RME, implica a criação de instâncias colegiadas de caráter deliberativo para a consolidação da participação efetiva da comunidade escolar. Paro (2003, p. 79-80) aponta alguns elementos com caráter deliberativo para efetivar a participação da comunidade escolar no processo educativo:

[...] instalação de uma estrutura político-administrativa adequada à participação nas tomadas de decisão de todos os setores que aí têm presença [...]: processos eletivos para a escolha de dirigentes escolares; conselhos de escola formados pelos vários segmentos da unidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) [...]; grêmios estudantis, associação de pais, professores e funcionários [...].

É também de suma importância a participação coletiva para a construção, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Os conselhos de ciclo e os conselhos escolares são instâncias colegiadas de caráter deliberativo que devem ser organizadas e realizadas no interior da escola. As instâncias citadas se articulam ao trabalho educativo no sentido de lhes conferir legitimidade e validade, ou seja, devem auxiliar na construção de concepções e práticas, tanto dos alunos quanto dos professores, mais

democráticas e participativas e, ainda, na construção sistemática da identidade da escola. Tal identidade deve ser formalizada por meio da elaboração, execução e avaliação do PPP, em que se explicitam os objetivos para a realização do trabalho educativo e os meios utilizados para o alcance do fim determinado. Meios e fins não se separam, sob pena de se burocratizar a atividade escolar.

O PPP deve ser a expressão do fortalecimento da identidade da escola já que é nesse documento que serão esboçadas as concepções de sociedade, educação e sujeito que se quer formar. É importante ressaltar que os embates e discussões para definição das concepções que nortearão as práticas educativas não podem perder de vista os objetivos precípuos da escola pública e que justificam a sua existência como instituição social e o trabalho dos profissionais que nela atuam.

O PPP da escola deve estar relacionado às propostas político-pedagógicas que organizam e orientam o sistema de ensino nas modalidades desenvolvidas (Educação Infantil, Ensino Fundamental organizado em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos) e às Diretrizes Curriculares da RME. Há que se garantir uma unidade teórica e metodológica entre o PPP da escola e as propostas político-pedagógicas do sistema de ensino já que é ele que detém a responsabilidade de coordenar, manter e promover o aprimoramento constante dos padrões de qualidade de toda Rede.

Não se pode desconsiderar, entretanto, a construção histórica de cada unidade escolar na busca do fortalecimento da sua identidade e sua autonomia. Autonomia essa que não pode ser confundida com independência completa do sistema de ensino, mas como princípio orientador de práticas democráticas pautadas na responsabilidade política e social. A construção de práticas democráticas e participativas é tarefa complexa e exige de todos os segmentos que constituem a comunidade escolar envolvimento e responsabilização quanto ao projeto de sociedade e escola que se quer construir.

Sob um aspecto mais pontual, é preciso situar a função do gestor da escola pública em Goiânia. Como pressuposto para a função, é necessário que o gestor tenha conhecimento das propostas político-pedagógicas da RME; da estrutura da administração pública; do conhecimento sobre as formas de encaminhamentos dos problemas administrativos e pedagógicos que se apresentam no cotidiano escolar; da disponibilidade e competência para gerir a participação coletiva (famílias, profissionais da educação e funcionários) sobre os processos educativos que se desenvolvem na escola.

Vasconcelos (2004, p. 85) acrescenta que faz-se necessário ampliar a reflexão sobre as atribuições da gestão escolar, que são entrelaçadas

por questões de currículo, construção do conhecimento, avaliação da aprendizagem, relações interpessoais, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, entre outros. A conjunção das questões pedagógicas e administrativas, muitas vezes, aparece como complicador para a gestão colegiada da escola. Porém, há de se ter clareza que as atividades administrativas são desenvolvidas em função das pedagógicas e que objetivos, metas e ações devem ter sempre como referência a função social da escola pública.

A gestão da escola não se efetiva por um único profissional. O grupo diretivo, composto pelo gestor, coordenadores pedagógico e de turno e secretário geral, configura-se, então, como grupo articulador e mediador das questões administrativo-pedagógicas que são prementes no universo escolar.

2 - A ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

[...] a escola pode ser vivida como um tempo pleno de possibilidades no qual a vida flui e os processos de aprendizagem e socialização aconteçam para todos.

Jaqueline Moll (2004)

A implementação da proposta político-pedagógica para a escola organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano remete a alterações importantes nas concepções de ensino, aprendizagem, desenvolvimento, avaliação e reflexões sobre a função social da escola. Importa aqui que seja respeitado o desenvolvimento humano dos sujeitos, daí a necessidade de se conhecer e compreender a infância, a pré-adolescência e a adolescência, percebendo suas características para que as práticas educativas possam contemplar as especificidades de cada tempo da vida.

Lima (2006, p. 14) afirma que o desenvolvimento humano é de ordem biológico-cultural, ou seja, “é resultante da dialética entre biologia e cultura, mudanças na cultura levarão, certamente, a novas formas de pensamento e comportamento”.

Aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos. “Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem” (VYGOTSKY, 2006, p. 115).

A aprendizagem para Vygotsky (1988, p. 139) é um aspecto universal e necessário do processo de desenvolvimento “culturalmente organizado e

especificamente humano das funções psicológicas". A aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas do seu meio e em cooperação com algum semelhante. Uma vez que esses processos tenham se internalizado, tornam-se parte das conquistas evolutivas independentes da criança.

Para tanto, é necessário perceber o espaço escolar como espaço de formação, valorização, produção, divulgação e fruição da cultura, ampliando a concepção de aprendizagem e conhecimento, entendendo que estes são "construídos em uma relação dialógica: sujeito, meio e cultura, entre desenvolvimento biológico, experiências sociais e elaboração de conhecimentos formais" (KRUG, 2002, p. 19).

Respeito à cultura do educando, compreensão de que todos podem aprender desde que sejam respeitadas suas especificidades, atenção aos tempos e ritmos diferenciados de aprender, são referenciais que norteiam a proposta e organização da escola em ciclos, reconhecendo a diversidade sócio-histórico-cultural existente, as diferenças, as inúmeras formas de ensinar e aprender, o universo da infância, pré-adolescência e adolescência. A possibilidade de uma organização escolar diferenciada, que pode ser pensada e modificada de acordo com as necessidades e interesses dos educandos, favorece o processo ensino-aprendizagem.

Entende-se por interesse, estruturas internas que motivem e desencadeiam a "vontade de aprender", a formulação de hipóteses, a dúvida. De acordo com Newman e Holzman (2002, p. 77) interesse é um pré-requisito para aprendizagem, em vez de ser uma consequência dela. Assim, "as crianças precisam ser motivadas para que aprendam e as crianças precisam aprender para serem motivadas". Para Vigotsky (1988), a aprendizagem possibilita desenvolvimento que, por sua vez, possibilita novas aprendizagens.

O professor tem papel fundamental nos processos de aprendizagem dos educandos, uma vez que deve ser ele o articulador do processo ensino-aprendizagem, o que requer interação dialógica entre todos na sala de aula, assim como ser o motivador, o que interage, realizando intervenções pedagógicas para a construção do conhecimento.

A formação de conceitos espontâneos ou cotidianos diferencia-se dos conceitos científicos construídos pelo ensino e, nesse sentido, o professor tem uma função preponderante. É por meio da ação do professor que os conceitos científicos são sedimentados, que os fundamentos das áreas dos conhecimentos humanos são trabalhados. É nesse momento que as aprendizagens dos educandos estão intrinsecamente interligadas à responsabilidade do professor, como profissional da educação comprometido

com o seu trabalho, com a escola em que atua e, especialmente, com os educandos em formação.

Ao se organizar salas de aulas e agrupamentos, é importante pensar que este referencial não compactua com a ideia de homogeneidade e linearidade, em que os educandos como receptores passivos recebem informações e conteúdos que o professor transmite. Evidentemente que o professor é aquele que se apropriou dos conhecimentos de sua área de formação, porém, para que o processo ensino-aprendizagem ocorra, é preciso haver a mediação entre conhecimento e educando, articulada pelo professor, operando em sua zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. O educando não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro o que seu grupo social produziu.

Para Vygotsky (1988), ao observar a zona de desenvolvimento proximal, o educador deve orientar o aprendizado no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança ou adolescente, tornando-o real. O ensino deve passar do grupo para o indivíduo, considerando que o ambiente influencia a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que o aprendizado gera o desenvolvimento. O desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do aprendizado e trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais para o plano individual - relações intrapessoais.

Tempos e espaços escolares precisam ser flexíveis para que os educandos possam aprender com interesse e por meio da elaboração e reelaboração de significados, constituindo os momentos escolares das crianças e adolescentes em experiências de formação, aprendizagem e desenvolvimento humano. Diversas metodologias de ensino são dispostas para as ações educativas diante dos objetivos estabelecidos pelo coletivo de profissionais da escola para aquele espaço, tempo e grupo de educandos. Freitas (2003, p. 67) afirma:

[...] os tempos e espaços da escola são colocados a serviço de novas relações de poder entre o estudante e o professor, com a tarefa de formar para a vida na atualidade, propiciando o desenvolvimento de novas relações entre as pessoas e entre os objetos.

Esse é um dos aspectos diferenciadores das escolas organizadas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano: os educandos são agrupados com seus pares, observados seus tempos de vida, rompendo com a formação de turmas ou agrupamentos com referência no conhecimento anteriormente adquirido, combatendo a organização dos educandos apenas pelos aspectos cognitivos, contemplando assim toda dimensão humana. Pares devem, aqui, ser entendidos como aqueles educandos que têm idades próximas, interesses afins. Nesse sentido, para Moll (2004, p. 109),

[...] quando nos preocuparmos em saber qual é o melhor lugar para esse aluno na escola, com que grupo de colegas e com que professores, por meio de qual ou quais projetos de trabalho podemos garantir seu desejo de permanência na escola e sua aprendizagem, estaremos efetivamente produzindo um processo de avaliação coerente com uma tradução humanizadora da ideia de reorganizar a escola a partir da perspectiva dos ciclos.

Propor uma dinâmica diferenciada requer “movimentar” o educando dentro do seu ciclo e para isso o processo avaliativo deve ser contínuo e sistemático. De acordo com Dalben (2000), não se trata da ampliação dos tempos de aprendizagem como recurso pedagógico para atender alunos com dificuldades de aprendizagem, ou como medida para acabar com a repetência, mas de flexibilização do tempo às características de todos os sujeitos, que têm o direito de estar na escola, resguardando o acesso e a permanência com aprendizagens significativas.

O ensino fundamental organizado em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano pressupõe a ação pedagógica a partir dos sujeitos que a compõem, humanizando a escola como propõe Arroyo (2006, p. 71):

Pensemos em algumas consequências para o repensar dos currículos. Em primeiro lugar reconhecer os educandos como sujeitos do direito à formação plena nos obriga a recuperar dimensões da docência e dos currículos soterradas sob o tecnicismo, positivismo e pragmatismo que dominaram por décadas o campo do ensino. Nos obriga a repensar o ensinar e situá-lo no campo mais fecundo dos direitos à educação e à formação plena. Nos obrigará a indagar-nos pelas dimensões a serem formadas para garantir o direito à plena formação das crianças e adolescentes, jovens e adultos com que trabalhamos. Vê-los em sua totalidade humana, como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção, identidade, diversos...

Pensar e organizar a escola em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano é reafirmar a atuação docente com a responsabilidade de ensinar os sujeitos que fazem parte desta escola, respeitando os diferentes ritmos de

desenvolvimento e aprendizagem, considerando os limites e as possibilidades de cada um, realizando as intervenções pedagógicas necessárias para a construção e ampliação dos conhecimentos.

2.1 - Princípios da organização em Ciclos

Os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, em Goiânia, preveem a organização dos educandos da seguinte forma: Ciclo I - Ciclo da Infância (6 a 8 anos), Ciclo II - Ciclo da Pré-adolescência (9 a 11 anos) e o Ciclo III - Ciclo da Adolescência (12 a 14 anos). Nessa organização, a matrícula é feita tendo-se como referência as idades dos educandos que comporão os agrupamentos “de origem”. Após essa organização, avaliações constantes e sistemáticas serão realizadas. Uma avaliação inicial de todos os educandos ingressos naquele ciclo e agrupamento, com caráter diagnóstico, será aplicada. O resultado dessa avaliação inicial deve ser correlacionado observando-se a idade, escolaridade, tempo de ciclo, frequência e a trajetória escolar. A partir desta, o coletivo de professores terá as condições necessárias para planejar as ações pedagógicas, inclusive as possibilidades de movimentação dos educandos nos agrupamentos de cada ciclo.

A matrícula realizada observando-se a idade do educando não inviabiliza ou nega o movimento dentro do ciclo, na medida em que é compreendida como a possibilidade do educando participar de atividades, projetos, oficinas e aulas em agrupamentos do ciclo a que pertence. A flexibilização na organização dos agrupamentos, dos tempos e espaços escolares é a forma de efetivar esse movimento.

Desde a implantação da organização em ciclos na RME, a mobilidade do educando ou reagrupamento em seu ciclo tem contribuído para a quebra da rigidez na organização das turmas. Realizar a mobilidade de um educando significa encaminhá-lo a outro agrupamento do mesmo ciclo, em que irá participar de todas as atividades desenvolvidas naquele agrupamento/turma, inclusive receber os atendimentos e intervenções pedagógicas necessários. O educando deve ali permanecer por um tempo específico com objetivos claros, descrito em um plano de ação elaborado pelo coletivo docente. Os registros devem ser atualizados e socializados com todos os docentes do ciclo e o educando acompanhado nesse percurso. A mobilidade fundamenta-se nos aspectos relacionados ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, cultural, ético e estético.

2.2 - Processo Avaliativo dos Educandos

A avaliação educacional é um processo que envolve questões ideológicas e valorativas, um ato político, que pressupõe sempre uma intenção. Resulta de concepções de educação, sociedade, escola e ser humano que orientam toda proposta político-pedagógica, nas ações do cotidiano escolar, no planejamento, nas atividades, nas diversas vivências escolares. A avaliação da aprendizagem escolar veio, ao longo do tempo, sendo marcada pela noção de medida e classificação. Tomando-se como referência o percurso histórico de institucionalização da avaliação dos educandos é possível compreender essa acentuação.

No decorrer da institucionalização da avaliação, o conteúdo de ensino era trabalhado, aplicava-se uma prova, realizava-se a correção e a divulgação do resultado, e, independentemente deste, um novo conteúdo passava a ser trabalhado. Segundo Luckesi (1995), essa prática não se caracteriza como avaliação, mas sim verificação, ou seja, apenas quantifica o que os educandos sabem, sem identificar suas dificuldades e saná-las.

Sob um aspecto mais abrangente, a lógica social excludente não pode ser destinada ao processo avaliativo que realiza na escola:

[...] hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros). Isto é feito a partir de uma triangulação instrucional, comportamental e de valores e atitudes, cobrindo tanto o plano formal como o plano informal. Daí porque *mesmo que se retire a avaliação formal, como no caso da progressão continuada ou dos ciclos os aspectos perversos da avaliação informal continuam a atuar e a zelar pela exclusão dos alunos, se não forem objeto de reflexão sistemática.* (FREITAS, 2004, p. 21) (grifos nossos)

Nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano não há espaço para avaliação como mero recurso de classificação, pois o educando é entendido como sujeito na construção do conhecimento e não como um receptor de informações prontas e acabadas. O professor assume o papel de mediador, deixando de ser um transmissor do conhecimento, portanto, exige-se dos profissionais da educação a intervenção mediadora diante dos processos educativos para as aprendizagens.

A mudança da prática avaliativa é uma das transformações mais imprescindíveis na escola organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, pois mudar a concepção de avaliação implica a reconstrução da prática avaliativa dos sujeitos avaliadores. É necessário refletir sobre as concepções de homem, sociedade, educação que orientam as ações educativas no contexto escolar e social.

A avaliação não deve ser utilizada com o objetivo de punir, de classificar ou de excluir. Normalmente estes objetivos excludentes são associados aos processos avaliativos tradicionais, já aqueles em que o educando elabora e constrói o seu conhecimento estão associados à avaliação formativa.

Após realizar todo o processo avaliativo do educando, considerando-se sua trajetória escolar (escolaridade e tempo de ciclo), vivências, tempo de vida, na conjunção com os aspectos pedagógicos, este poderá permanecer um tempo a mais no mesmo agrupamento ao final de cada ciclo. É necessário que o coletivo de professores elabore um plano de ação que deverá ser definido e assumido por todos, no sentido de viabilizar ao educando maiores e concretas possibilidades de efetivas aprendizagens para que este se junte aos seus pares.

Outro fator que pode levar o educando a permanecer um tempo a mais no Ciclo é não ter o mínimo de setenta e cinco por cento (75%) de frequência no ano letivo em que estiver cursando, de acordo com o inciso VI do artigo 24 da LDB: “o controle da frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação”.

Compreender e transpor para o processo avaliativo dos educandos práticas coerentes com a organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano só é possível quando há a apropriação, por parte dos profissionais da educação, do sentido e significado dos eixos que sustentam as concepções sobre avaliação. Na perspectiva formativa, o processo avaliativo apresenta características fundamentais, como já apresentados no PPP para os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (2004, p. 63-64) e que precisam ser retomados: “diagnóstico, investigativo, processual, dinâmico, qualitativo, contínuo, descritivo”.

Em 2005, a Secretaria Municipal de Educação acrescentou à Ficha de Registro das Aprendizagens do Educando um quadro percentual gráfico como expressão quantitativa dos objetivos alcançados no trimestre. O registro quantitativo, para coadunar com a concepção de um processo formativo, precisa ser coerente e articulado com o registro descritivo do desenvolvimento do educando.

Segundo Fernandes e Freitas (2006), o importante não é a forma, mas a prática de uma concepção de avaliação que privilegie a aprendizagem, pois

[...] há ainda a possibilidade de se ter instrumentos destinados a informar aos estudantes e responsáveis, bem como às secretarias de educação acerca da aprendizagem dos estudantes. São os registros do tipo boletins, relatórios quantitativos ou qualitativos. Estes são resumos daquilo que foi coletado

ao longo de um período e expressam não o processo, mas o resultado do mesmo. (FERNANDES E FREITAS, 2006, p. 129)

O processo avaliativo deve contemplar ações que conduzam professores e educandos a identificar os avanços, a superação de limites, as aprendizagens significativas. Outro aspecto do processo avaliativo é a possibilidade de sistematização de dados relevantes sobre a prática pedagógica, sobre o processo ensino-aprendizagem. Professores e educandos podem e devem inferir sobre os resultados alcançados, mediante o caráter formativo e processual da avaliação.

A dinamicidade do processo se dá na utilização dos variados instrumentos. As provas e testes, orais e escritos, são importantes para o processo avaliativo e, quanto mais se destinarem ao levantamento de dados qualitativos sobre as aprendizagens dos educandos, mais se inserem como instrumentos que contribuem para a natureza da avaliação formativa.

A partir de objetivos e hipóteses sobre as aprendizagens dos educandos, os professores devem valer-se de variados recursos. Metodologias como atividades individuais e em grupo, pesquisas, seminários, aulas expositivas, debates, entrevistas, visitas, atividades de campo, experiências científicas, artísticas, esportivas, lúdicas, leitura orientada, elaboração de projetos, dentre outras, conferem ao planejamento docente a possibilidade de contemplar os ritmos, os tempos, as vivências, os interesses, as necessidades e as potencialidades dos educandos para a efetiva aprendizagem. São atividades pedagógicas que, continuamente planejadas e mediadas pela ação docente, imprimem qualidade ao processo avaliativo e ao processo ensino-aprendizagem em sua abrangência.

2.3 - Assembléias de Educandos

As assembleias de educandos organizam-se como fóruns de discussão sobre as questões que percorrem as ações educativas e a avaliação. Configuram-se em espaços democráticos e de participação, devendo anteceder os Conselhos de Ciclos, as reuniões de pais, o fechamento do período avaliativo e acontecer durante o trimestre trabalhado.

Essa metodologia revela um momento rico do processo avaliativo e promove a participação de professores, funcionários, grupo diretivo e educandos, de acordo com os objetivos estabelecidos para o momento. Nessas assembleias, que podem ser coordenadas por um professor responsável pelo agrupamento, são sugeridas algumas ações:

- Organização da reunião com os pais e sugestões do que poderia ser apresentado como trabalho realizado pelos educandos;

- Reflexões acerca dos registros avaliativos realizados pelos professores e aqueles que irão subsidiar o Conselho de Ciclo e as fichas de cada educando;
- Sugestões e encaminhamentos para as reuniões pedagógicas;
- Avaliação dos projetos desenvolvidos pela escola, educandos e professores, bem como sugestões para melhorá-los;
- Discussão, separação e organização de material que irá compor o portfólio de cada educando;
- Avaliação do corpo docente pelos alunos quanto às ações pedagógicas desenvolvidas;
- Autoavaliação de cada educando.

O exercício da participação, organização, planejamento, respeito às diferenças e às decisões coletivas desencadeiam ações que contribuem para o fortalecimento de uma gestão democrática.

2.4 - Conselho de Ciclo

O Conselho de Ciclo é parte do processo avaliativo, situando-se como mais um espaço coletivo para discussão das questões inerentes à formação e ao desenvolvimento dos educandos. Constitui-se no movimento organizado pela comunidade escolar para dar visibilidade às discussões sobre o processo avaliativo realizado ao longo do trimestre. Ele é, a um só tempo, instância de deliberação, de consulta e de planejamento e, ao ser realizado a cada trimestre, efetiva o acompanhamento da prática pedagógica e de sua organização.

Para que o Conselho de Ciclo seja realizado é preciso que haja, anteriormente, o consenso sobre os critérios e pontos essenciais que serão discutidos sobre cada educando. Os registros sobre o percurso do educando no trimestre são sistematizados e disponibilizados com dinamismo e objetividade.

O Conselho de Ciclo, a partir do registro do acompanhamento das aprendizagens de cada educando e do grupo, estabelece-se como momento de reflexão sobre as questões de natureza epistemológica e de transposição didática, ao possibilitar a avaliação, planejamento e construção da prática pedagógica desenvolvida em cada área do conhecimento e de maneira interdisciplinar. É importante contemplar nas discussões, ao mesmo tempo, as dimensões humanas, aprendizagens sócio-afetivas e culturais e os saberes específicos realizados por cada educando no decorrer do trimestre.

O processo avaliativo trimestral tem sua culminância no Conselho de Ciclo, quando se delinham possibilidades de realização de outras

metodologias de trabalho, decisões sobre as intervenções pedagógicas para cada educando e agrupamentos e a organização de reagrupamentos.

A sistematização do processo avaliativo é realizada pelos professores durante o trimestre. São informações importantes sobre o desenvolvimento de cada educando e vão subsidiar, sobremaneira, o documento individual de “Registro das Aprendizagens do Educando”, a ser finalizado após o Conselho de Ciclo.

O documento “Registro das Aprendizagens do Educando”, encaminhado às escolas trimestralmente, se constitui em uma sistematização do processo avaliativo que é realizado com os educandos dos Ciclos I, II e III. Esse registro deve ser subsidiado pelos vários instrumentos avaliativos. E deve conter as ações pedagógicas realizadas com o educando para a superação das dificuldades apresentadas e, se for o caso, encaminhamento a atendimentos conforme suas necessidades. Este é estruturado em duas formas que se complementam: o registro descritivo e o quadro percentual das aprendizagens. O documento em questão contém orientações e reflexões aos educadores para os vários momentos avaliativos planejados no decorrer do trimestre.

No Conselho de Ciclo e no registro descritivo, o professor terá realizado o acompanhamento de cada educando naquele período, observando os elementos substanciais para o desenvolvimento e formação de cada um deles, contemplando as diferentes dimensões humanas que, no seu conjunto, compõem o sujeito, conferindo-lhe identidade, subjetividade, possibilidades diferenciadas de aprendizagem.

O registro quantitativo, com notas ou mesmo dados percentuais, é importante e significativo na medida em que resulta do registro do relatório detalhado do desenvolvimento do educando. O quadro percentual gráfico é um instrumento de registro que, ao coexistir com o registro descritivo, tem o propósito de fornecer dados objetivos e quantitativos sobre o processo de aprendizagem dos educandos. O importante é que a prática pedagógica seja constantemente repensada.

A consideração quantitativa não deve ser preponderante no processo como um todo, não se pode estabelecer de maneira extremista e estanque a dualidade entre qualidade e quantidade como se uma fosse perversão da outra; como destaca Demo (1987) entre qualidade e quantidade, cada qual tem sua razão de ser, e agem como uma unidade de contrários, ainda que se repelem, também se necessitam. Segundo o autor, o quantitativo não é inferior ao qualitativo, mas sim uma face deste.

O professor é parte integrante do processo avaliativo e não apenas o profissional que provê recursos e meios para que o aluno desenvolva

atividades. Ele é o agente formador, mediador e aquele que promove as intervenções pedagógicas necessárias ao processo de desenvolvimento do educando, favorecendo as aprendizagens dos grupos de alunos com os quais trabalha. Estão inseridos diretamente no processo avaliativo o professor e o educando.

Segundo Perrenoud (2004, p. 116), os elementos que permeiam a avaliação formativa devem ser diferenciados, implementados por dispositivos didáticos, por contratos, por intervenções e modos de observações formativas que aumentem as oportunidades de superação de obstáculos, tanto docentes quanto discentes.

2.5 - Coletivo de profissionais da escola

Na perspectiva da articulação do trabalho pedagógico, a responsabilidade com as aprendizagens dos educandos compete a todo o grupo de profissionais da escola: professores, grupo diretivo e administrativo. Para que as ações educativas se efetivem no espaço escolar é necessário que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem compreendam que o fazer pedagógico é o resultado de uma reflexão do grupo.

Nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano o quantitativo de professores por agrupamento conta com um número maior de profissionais além do professor-coordenador. A coordenação pedagógica é exercida por um professor que compõe o coletivo do ciclo e é escolhido por seus pares para assumir essa função. Essa escolha se justifica para que o professor-coordenador, juntamente com o coletivo de professores, possa articular o trabalho pedagógico com maior legitimidade e confiança por parte do grupo coordenado. O processo de escolha favorece a articulação entre o grupo, fortalece as relações democráticas dentro do espaço escolar e procura respeitar o saber construído por meio da prática docente.

O professor coordenador, como um profissional a mais no ciclo que coordena, tem flexibilidade no seu horário para articular discussões, organizar os momentos de estudo dos professores e fazer orientações aos mesmos, atender educandos e pais, organizar o conselho de ciclo, contribuir com o processo avaliativo dos educandos, subsidiar e auxiliar os demais professores no atendimento individualizado, participar de formação continuada, dentre outras atividades.

Uma tarefa essencial a ser desenvolvida pelo professor-coordenador é acompanhar o processo dos registros do desenvolvimento dos educandos a partir da contínua avaliação de cada um deles. Os registros dos avanços, das dificuldades, das intervenções pedagógicas e dos resultados alcançados são elementos substanciais que, no decorrer do ano letivo, subsidia o coletivo

docente na tomada de decisões coerentes mediante o percurso escolar do educando.

O coletivo de professores dos três ciclos que integram o ensino fundamental em Goiânia é organizado de forma que os componentes curriculares sejam trabalhados com os educandos. O coletivo do ciclo I é formado por licenciados em Pedagogia e Educação Física. O ciclo II conta com professores pedagogos e professores licenciados nas áreas do conhecimento. Nesse caso, o coletivo de professores irá dividir-se entre os componentes curriculares, de acordo com o Projeto Político-Pedagógica da escola. O coletivo de professores do Ciclo III é formado por professores licenciados. Assim, o trabalho coletivo dos profissionais da educação é de fundamental importância para a formação dos educandos e deve expressar o compromisso e a dimensão prática necessária ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

2.6 - Horários de planejamento, aulas e estudo

As escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia contam com um número maior de professores que de agrupamentos para viabilizar o trabalho coletivo dos professores em momentos de estudo, planejamento pedagógico, atendimento individualizado ao educando e/ou aos agrupamentos, troca de experiências, formação continuada, realização do registro descritivo das aprendizagens, dentre outras atividades.

É importante salientar que o trabalho com os educandos é responsabilidade de todos profissionais que atuam na escola e não somente do coletivo de cada ciclo separadamente. Resguardadas as especificidades das ações de cada ciclo, o compromisso com o trabalho coletivo na unidade educacional inclui todos os profissionais da educação.

É necessário, para tanto, a flexibilização da organização desse trabalho, sendo assim, o horário das aulas e as atividades desenvolvidas pelos docentes com os educandos permite que, em determinados momentos, um professor esteja mais presente em um agrupamento que em outros, conforme o planejamento definido pelo coletivo.

O planejamento é de fundamental importância por conduzir as atividades da escola, ao delinear em sua proposta educacional a viabilidade de ações para o desenvolvimento das aprendizagens. É fruto de reflexão e resposta coletiva às questões formuladas. No entanto, a sua realização, por si só, não garante o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos se não houver uma participação comprometida com o processo pedagógico. Sua importância reside na prática pedagógica, no comprometimento, na efetivação das ações definidas, levando em consideração processos

participativos de avaliação permanente. O planejamento individual e coletivo contribui para que todos os sujeitos que fazem parte do contexto escolar percebam-se co-responsáveis pelo trabalho pedagógico da escola. Os momentos de planejamento não podem se restringir somente à seleção de conteúdos ou de novas metodologias. Os conteúdos de ensino são importantes para a atualização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Parte dos planejamentos coletivos que a escola deve realizar durante o ano letivo é divulgado no Calendário Escolar para a Rede Municipal de Educação. Os outros momentos de planejamento, necessários à organização do trabalho pedagógico, devem ser definidos, organizados e trabalhados pelo coletivo de profissionais da escola em horários que não comprometam o efetivo trabalho com o educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Proposta Político-Pedagógica apresentou e discutiu os eixos epistemológicos que devem subsidiar a prática pedagógica dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino em Goiânia.

A elaboração deste documento é resultado do esforço coletivo para expressar, de forma sistematizada, os estudos e discussões ocorridos nos diversos espaços de formação da RME e SME. A sua construção foi mediada pelas práticas escolares e docentes buscando a convergência e compreensão de que, para além dessas questões, contém o limite das várias interpretações que cada profissional da educação fará dele. É o limite que lhe cabe enquanto uma Proposta Político-Pedagógica para uma rede de ensino que é confrontada com a realidade, com as práticas dos professores, com a organização da escola, com as concepções de cada profissional que atua na educação municipal.

A proposta coaduna com o Plano Municipal de Educação-Lei 8262/04 quando, em seus objetivos e metas para o ensino fundamental, estabelece como prioridade a garantia e o atendimento a todos os sujeitos por meio de uma educação com qualidade, em condições reais de permanência e uma aprendizagem significativa. Em atendimento às metas do PME/ e do Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação estabelecido pela Secretaria de Educação Básica do MEC em 2007, esta Secretaria tem desenvolvido avaliações contínuas do processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de diagnosticar, intervir e planejar ações que promovam e garantam a melhoria do ensino na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Para uma Rede que acolhe tantos e diversos profissionais, que tem dinamismo próprio, que tem uma história cotidianamente repensada, uma

Proposta Político-Pedagógica não esgota por si só. Ela é reconstruída no interior de cada escola, em cada sala de aula, na interação entre professores, educandos e famílias. Esta Proposta sustenta-se em fundamentos que atravessam o movimento histórico da Rede Municipal de Goiânia, dentre os quais se destacam: o entendimento do educando como centralidade do processo pedagógico, do professor como mediador entre conhecimento produzido historicamente e as aprendizagens construídas e da escola com a função social de ser o espaço de apropriação do conhecimento científico.

A Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano propõe por meio deste documento expressar a finalização de um percurso de amadurecimento, construção e reelaboração de ideias e ações para a educação fundamental no município de Goiânia.

NOTAS

1. Pesquisas como as de Viana (2002), Mundim (2002), Reis (2002), Silva (2000), Jesus (2004), Noleto (2005) mesmo tendo como objeto de estudo projetos mais pontuais da SME, bem como temas que abordam modalidades do ensino da educação municipal, questões institucionais, processos de avaliação didático-pedagógicos, contextualizam questões do campo político e de políticas internacionais com interferência no campo municipal em Goiânia, ou seja, a influência dos aspectos globais nos locais.
2. Dentre as mais marcantes, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem (Tailândia) no início da década de 1990, que foi organizada e patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial.
3. Mainardes (2007) apresenta e analisa em sua pesquisa as diferentes concepções e intenções que fundamentaram a implantação da organização de ciclos em redes públicas no Brasil.
4. Segundo documento da SME (1998), os ciclos foram inicialmente implantados nas 40 unidades escolares, sendo: 9 escolas do Núcleo Regional Jarbas Jayme, 6 escolas do Núcleo Regional Maria Thomé Neto, 6 escolas do Núcleo Regional Maria Helena B. Bretas, 10 escolas do Núcleo Regional Central e 9 escolas do Núcleo Regional Brasil Di Ramos Caiado. A princípio, o projeto estendia-se a 40 unidades educacionais que participaram por adesão, ficaram 39 escolas, pois uma desistiu. Atualmente, os Núcleos Regionais foram renomeados para Unidades Regionais de Educação.
5. Segundo Coll, Palácios e Marchesi (1995, p. 1) pessoa com NEE é aquela “que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários

para os colegas de sua idade." Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, PCN, 1999, p. 23) dispõe o seguinte conceito de NEE : "crianças e jovens cujas necessidades decorrem de *sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender*. Está associada, portanto, a dificuldade de aprendizagens, não necessariamente vinculada a deficiência." (grifos nossos)

6. A concepção de educação inclusiva surge para garantir a universalização do acesso à educação, mais especificamente, do acesso de todos à escola. A educação inclusiva nasce dos ideais de educadores, pais e associações que reivindicam do Estado e de organizações nacionais e internacionais, a elaboração de políticas inclusivas e educação de qualidade para todos. A educação inclusiva insere-se em um movimento mundial, ou seja, a Organização das Nações Unidas a partir da Declaração de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), propiciou iniciativas significativas no cenário mundial para o contexto escolar. A Conferência Mundial de Educação Especial (1994), realizada na cidade de Salamanca-Espanha, foi um marco histórico no mundo ocidental. A Declaração formula novos paradigmas e linhas de ações sobre necessidades educacionais especiais, fundamentada na concepção de que pertencer a uma sociedade é direito de todos e não privilégio de alguns.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gisella de Souza. *Uma escola inclusiva de referência no contexto da educação especial no estado de Goiás: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2006.

ARROYO, Miguel G. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: MEC. *Indagações sobre Currículo* (versão preliminar). Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal n. 9.394 de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAVIER, Mércia Rosana. *Análises das necessidades formativas dos professores para a inclusão, no Ciclo I do Ensino Fundamental das escolas municipais de Goiânia*. Tese (Doutorado) – Universidade de Extremadura (UEX), Espanha, 2006.

CLÍMACO, Arlene C. de Assis. *Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-1973)*. CEGRAF: UFG, 1992. (Coleção Teses Universitárias, n. 52).

CLÍMACO, Arlene C. de Assis. Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-1973). In:

Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus César. *Necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar*. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA. Parecer da Assessoria Técnica CME n. 070/03 de 02 de junho de 2003

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA. Resolução n. 061/2003.

DALBEN, Ângela (Coord.). *Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte, UFMG/FAE/GAME, 2000.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1987.

DUTRA, Claudia. Educação inclusiva: tempo de transformação. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Direito à Educação*: subsídios para gestão dos sistemas educacionais. Brasília, 2004.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. Currículo e avaliação. In: Brasil. Ministério da Educação. *Indagações sobre currículo* (versão preliminar). Brasília: MEC, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação*: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencantos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

JESUS, Janaína Cristina de. *Autoritarismo e democratização (re)configurando os espaços de poder da burocracia estatal*: a trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2004.

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação*: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

LIMA, Elvira Souza. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola*: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Ed. Sobradinho, 2002.

_____. Currículo e desenvolvimento humano. In: Brasil. Ministério da Educação. *Indagações sobre currículo* (versão preliminar). Brasília: MEC, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MOLL, Jaqueline & Colaboradores. *Ciclos na escola, tempos na vida*: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MUNDIM, Maria Augusta P. *A rede municipal de ensino de Goiânia e a implantação dos ciclos de formação (1997-2000)*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2002.

NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky*: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

- NOLETO, Sylvana de O. Bernardi. *A institucionalização docente na Rede Municipal de Ensino em Goiânia*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2005.
- NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (Coord.). *As organizações escolares em análise*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: alguns fundamentos e uma proposta. In: *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- REIS, Geovana. *O fracasso escolar na SME de Goiânia, de 1997 a 2000: (des)encontros com a agenda internacional para a educação*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Perez. *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?* Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Projeto Escola para o Século XXI*. Prefeitura de Goiânia, 1998.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares*. Prefeitura de Goiânia, Departamento de Ensino, Centro de Formação dos Profissionais em Educação, 2000.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Prefeitura de Goiânia, Departamento Pedagógico, 2004.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA. *Proposta Político-Pedagógica*. Prefeitura de Curitiba, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In: *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Marta Jane. *Aceleração da aprendizagem: uma análise do subprojeto da Secretaria Municipal de Goiânia*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2000.
- SOUSA, Sônia M. Gomes; RIZZINE, Irene (Coord.). *Desenhos de família: criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Goiânia, Cânone, 2001.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 5. ed.. São Paulo: Libertad Editora, 2004.
- VIANA, Maria Valeska L. *A autonomia da escola pública no contexto da reforma educacional: a instrumentalização de um conceito*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N.: *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.