

CURRÍCULO E CICLOS DE FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DOS “TEMPOS” PARA (RE) SIGNIFICAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA

Éderson Andrade

Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista/Marília

ederson.ufmt@gmail.com

Graziela Zambão Abdian

Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista/Marília

graziela.maia@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa se insere nas discussões acerca das potencialidades dos tempos na produção curricular para e nas escolas organizadas por Ciclos de Formação. Neste artigo traçamos essa discussão a partir da realidade da Rede Estadual de Mato Grosso. Busca-se compreender como os tempos atravessam a produção curricular na extrapolação da fixação temporal na formação dos alunos nas práticas pedagógicas de professores no contexto escolar. Analisamos o texto da política de currículo para os Ciclos de Formação de Mato Grosso e observações de práticas de professores em momentos formativos acerca da produção curricular no contexto escolar. Identificamos que pode haver um distanciamento no atravessamento temporal nas práticas dos professores na produção curricular na escola organizada por Ciclos de Formação e que uma ampliação da compreensão sobre a importância dos tempos seria profícuo para um processo educativo mais potente à formação dos alunos.

Palavras-chave: Currículo; Ciclos de Formação; Tempos.

Abstract

This research is included in discussions about the potential of time in the curriculum for production and schools organized by formation cycles. In this article we draw this discussion from the reality of the State of Mato Grosso. We seek to



understand how times cross curricular production in extrapolating the temporal setting in the formation of students in pedagogical practices of teachers in the school context. We have analyzed the text of curriculum policy for Mato Grosso Formation Cycles and observations of teacher practice in formative moments about curricular production in the school context. We found that there may be a gap in time crossing the practices of teachers in curricular production in school organized by formation cycles and a broadening of understanding of the importance of time would be useful for a more powerful educational process to the formation of students.

Keywords: Curriculum; Formation Cycles; Times.

Introdução

Buscamos neste texto compreender a importância dos sentidos de tempos no currículo da escola organizada por Ciclos de Formação. Trata-se de uma reflexão teórico prática sobre o currículo e a possibilidade de flexionamento curricular nos Ciclos de Formação, cotejando como o tempo pode potencializar as práticas pedagógicas para a construção do currículo no contexto escolar. As discussões travadas para a produção deste artigo são fruto de dois momentos acadêmicos: primeiro de uma pesquisa de mestrado em educação acerca da Política de Currículo da Rede Estadual de Mato Grosso para os Ciclos de Formação e o segundo momento é de observação feita durante a formação continuada¹ em uma escola organizada por Ciclos de Formação da rede estadual de Mato Grosso em que professores discutiram a organização e produção curricular, sendo esta observação realizada para produção de pesquisa durante a realização de uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso intitulada Linguagens, temporalidades e contemporaneidade.

O artigo se inscreve em uma trajetória acadêmica que teve início com a pesquisa de mestrado que analisou a produção dos discursos, articulações e significantes no processo de produção da Política de Currículo para os Ciclos de

¹ A formação continuada que nos referimos trata-se o Projeto Sala do Educador. Está é uma política de formação implantada em Mato Grosso que vem sendo acompanhada e fomentada por Professores Formadores dos Cefapros (Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso).



Formação da rede estadual de Mato Grosso. A discussão sobre currículo tem continuidade nessa trajetória agora durante o doutorado em educação em que são estabelecidas articulações entre o campo do currículo e da gestão. Ancoramo-nos nessa trajetória acadêmica a partir de autores pós-estruturalistas, os quais nos indicam a constituição destes campos em um processo de porvir, em que a escola e seus sujeitos produzem articulações provisórias em tornos dos sentidos no espaço tempo de fazer os currículos e as gestões, aos quais as temporalidades atravessam e influenciam diretamente.

Faremos uma discussão articulando os contextos de práticas pedagógicas vivenciadas em uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso, que vêm sendo organizada por Ciclos de Formação desde o final dos anos de 1990. Destacamos que o contexto da prática é entendido como um espaço tempo no qual se entrecruzam múltiplos sentidos dentro da escola, ou seja, iremos tratar de práticas, de discursos, de vivências, que cruzam memórias e tempos de professores (as) e de alunos (as).

Ao se abordar essa escola, que é organizada a partir dos ciclos de vida humana, muitas indagações ainda são feitas pelos professores, pais, políticos, dentre outros sujeitos. As pessoas que estão, de uma forma ou de outra, vivenciando esta escola querem entendê-la, questioná-la, tenciona-la. Pensamos que essa é uma necessidade, que não é tão fácil de explicar, mas também não é impossível.

Entendemos que estes intermináveis questionamentos estão ligados ao nosso infinito fascínio pelos ciclos que nos atravessam hoje e sempre. Vivemos em um mundo “redondo” que gira em torno de seu eixo durante 24 horas, trazendo vivências diferentes nesse ciclo horário diário, com muitas e distintas experiências. Em torno da Terra, temos a Lua e o Sol, que possuem o mesmo desenho geométrico, que giram, que possuem ciclos e que interferem materialmente e simbolicamente nas nossas vidas. As plantas que estão nesse mundo, sofrendo influências do sol e da lua, possuem seus ciclos, que de uma forma científica ou popular conhecemos. Sabemos dos ciclos da manga, da “chuva do caju” mato-grossense, da soja, dentre muitos outros ciclos. Os animais que aqui vivem possuem seus ciclos de vida, uns com ciclo de uma década aproximadamente, como os tão aclamados domésticos cães, e outros com um ciclo de no máximo 24 horas, como os insetos efemerópteros. Não poderíamos deixar de mencionar nós mesmos, que também temos ciclos. Talvez não necessariamente as pessoas saibam que nossos ciclos foram nomeados: infância,



adolescência, dentre outros nomes. Porém, de uma forma ou de outra, sabemos que nossas crianças vão ter suas fases, seus ciclos. Isso está nos discursos científicos ou não.

Diante de tudo isso: como não nos provocarmos com os ciclos? Como ainda nos perguntarmos sobre quem inventou os ciclos para a escola? Será que teria uma alma iluminada para inventar algo que não tem invenção? Que currículo é capaz de tencionar os tempos nessa escola e suas múltiplas práticas a serem vivenciadas por alunos e professores? Estas são algumas questões que nos propusemos a pensar.

Para ficar mais complexo, currículos e ciclos sempre estão ligados aos tempos, dessa forma ainda nos propomos a pensar outro ponto que nos coloca interrogações constantes ao pensar o cotidiano escolar: como pensar as potencialidades dos tempos cronológico e kairológico no processo formativo das crianças e adolescentes da escola organizada por Ciclos de Formação? Pensamos isso, pois os tempos estão nos atravessando dia/noite: em nossa hora de acordar para iniciar o dia, na hora de nos alimentarmos, na hora de estudarmos, na hora de chegar e sair da escola, na hora de... . Além disso, ainda temos os nossos tempos de vivências que atravessam estes outros tempos durante qualquer hora dessas que citamos acima. Vivemos nessa tensão com os tempos, como nos aponta Agamben (2005), os tempos kairós e os tempos kronos sempre estão nos atravessando.

Temos percebido que uma das grandes dificuldades vivenciadas na escola organizada por Ciclos de Formação talvez seja a necessidade de alargamento da compreensão sobre o tempo humano que atravessa os currículos. Temos dificuldade de tornar visíveis os tempos dos outros, os tempos de formação, os tempos de educação. Preocupamo-nos demasiadamente com o tempo cronologicamente alargado, mas não nos atemos, mesmo que provisoriamente nos tempos de vida, nos tempos do agora, nos tempos de vivências que nos provocam aprendizagens extremamente profícuas.

Pensamos que o alargamento dessa compreensão dos tempos pode acontecer quando educadores e pais mergulharem, cada um no seu próprio tempo e campo, na compreensão dos impactos que os tempos tem no processo de formação de crianças e adolescentes. Isso certamente deverá envolver o sistema que Bakhtin (1992) articula entre o vivo, o visível e o sensível, uma visão cronotópica de atravessamento sensível entre tempo e espaço. Isso porque pensar o currículo de uma escola organizada em Ciclos de Formação está carregado de reflexões acerca de que as crianças, pré-

adolescentes e adolescentes possuem tempos díspares. Além do mais, eles fazem do tempo um eterno “fantoche”, mexem com os tempos, trazem muitos tempos para a escola e desestabilizam toda a pretensão de fixação de tempo construída na/pela cultura escolar. Eles esticam e afrouxam qualquer linearidade temporal provocando um descompasso frenético nas tentativas de fixação dos professores.

É preciso salientar que essa visão não se insere em uma posição romântica acerca dos Ciclos de Formação, pelo contrário, é uma leitura política. Política, no sentido ontológico de ação humana, de defesa dos seus direitos e dos direitos dos outros. Uma ação docente que respeita os seus tempos e os tempos de seus alunos tem autoridade no campo social, pois os professores são responsáveis pelo cuidado com os seus alunos. Nesse sentido, permite que as vidas e os tempos que circulam de cada um de seus alunos sejam sempre evidenciados nas suas práticas pedagógicas. Trata-se de uma posição política, pois respeita e valoriza os múltiplos projetos sociais de cada um e cada uma que vive a escola, dando-lhes possibilidades democráticas de participação no social.

Defendemos essa posição política, que se insere no entrecruzamento do sensível, do vivo e do visível bakhtiniano, pois a escola organizada por Ciclos de Formação se insere em um projeto de sociedade, que envolve necessariamente a luta por uma escola democrática e de qualidade social para todos. Além disso, esse projeto também luta para que os educadores compreendam e atendam as demandas formativas de cada um e cada uma dentro dos seus próprios tempos. São tentativas de outra possibilidade que rompa com o tecnicismo educacional seriadista e excludente. Isso não implica dizer que há uma ligação direta entre a escola organizada por Ciclos de Formação e a qualidade da escola, significa tentar na luta política promover um espaço democrático.

Para Freitas (2002), talvez seja esse ponto o mais importante para que os educadores compreendam o real sentido de se ter uma escola que respeite os tempos de aprendizagem de cada um. O autor salienta que esse ponto, que é decisório para a efetivação do currículo da escola organizada por Ciclos de Formação, remete ao entendimento de que estamos diante de um projeto de sociedade, que notoriamente é regido pelo desenfreado e desrespeitoso capitalismo.

Dessa forma, o professor (a), ao realizar suas práticas pedagógicas com uma visão política que respeita os tempos das crianças, pré-adolescentes e adolescentes, está se posicionando politicamente em nossa sociedade ao pensar em suas atividades



atravessadas pelas peripécias dos tempos de vidas que entram na escola, estão pensando e fortalecendo a ideia de ação política no mundo.

Nesse sentido, nos interrogamos: como os “tempos” podem contribuir para o desenvolvimento curricular no contexto da prática pedagógica de professores que se inserem em uma escola organizada por Ciclos de Formação? A partir desta questão temos como objetivo analisar e compreender a importância que tem o tempo e seus flexionamentos na produção do currículo por professores no contexto escolar.

Traçando inicialmente uma discussão sobre o currículo no Brasil, em seguida trazemos o processo histórico de constituição das escolas em ciclos no Brasil e em Mato Grosso, na terceira parte tencionamos os currículos, ciclos e tempos na política currículo de Mato Grosso com as práticas vivenciadas por professores. Finalizamos apresentando algumas considerações.

Currículos e a Construção de Práticas Pedagógicas no Contexto Escolar

Falar em currículo talvez seja uma das temáticas mais complexas da educação brasileira. Isso não significa reificar a ideia de que tudo seja currículo, apenas sinaliza um ponto significativo para o debate da área de educação no Brasil. Atravessada por temporalidades a conversa se torna mais complicada como diria Pinar (2006). Além disso, pensar o currículo e os ciclos também tem sido um desafio para a organização das escolas.

Buscaremos aqui traçar uma trajetória do currículo no Brasil e como este vem sendo desde o Movimento dos Pioneiros da Educação no Brasil uma questão carregada de significações em torno da qualidade da escola, o que de fato o aproxima mais ainda sobre os tempos e os ciclos.

Com certeza, nesse breve recorte do campo do currículo no Brasil, muito será apagado, isso não implica dizer em um anulamento. Trazemos uma trajetória a partir de alguns autores clássicos no Brasil, sabendo da limitação espacial e temporal que nos atrevemos debater quanto a quantidade e qualidade do campo no Brasil.

Os estudos de currículo entram na agenda educacional principalmente a partir do final do século XIX. As revoluções industriais na Inglaterra e nos Estados Unidos promoveram uma reviravolta na organização escolar, provocando mudanças significativas no que deveria ser ensinado nas escolas. A partir de um discurso eficientista autores se debruçaram em torno do que seria válido ensinar nas escolas

para que os alunos (as) fossem futuros cidadãos capazes de produzir um mundo melhor. Podemos citar como pioneiro nesse movimento os estudos e proposituras de Franklin Bobbit, para o qual o currículo deve formar alunos eficientes ao mundo produtivo, assim como a indústria constrói um avião capaz de atravessar os mares a escola deverá produzir um sujeito eficiente (Silva, 2010).

Além desse movimento tecnicista há outra perspectiva concorrente. Também nos Estados Unidos no início do século XX as proposituras de John Dewey tomam corpo e força. Para ele, o currículo da escola deve centrar-se nas práticas cotidianas dos alunos (as). Mesmo refutando a ideia de uma lista de objetivos curriculares centrados fora da escola, John Dewey postula uma ideia um tanto pragmática de currículo, centrando-se no fazer (Lopes & Macedo, 2011), o que de certa maneira traz uma ideia de praticismo sem rejeição dos conhecimentos prévios estabelecidos por especialistas.

Estes movimentos tardaram alguns anos, mas chegaram no Brasil. Destacamos no cenário brasileiro as ideias de Anísio Teixeira, um dos maiores educadores no Brasil. Sendo herdeiro dos estudos de John Dewey, ele trouxe para o Brasil, depois de alguns estudos realizados nos Estados Unidos, as perspectivas filosóficas deste autor. Dois pontos são fundamentais para o crescimento curricular no Brasil a partir deste momento: o rompimento com a fixidez do currículo enciclopédico e o alargamento dos tempos formativos. O currículo para Teixeira (1978) deveria sair de uma lógica centrada na repetição enciclopédica e passar a centrar-se nas experiências das crianças, no mundo prático. Além disso, o autor ainda apresenta uma das principais perspectivas curriculares que circulam nas políticas e práticas curriculares no Brasil até hoje: a escola de tempo integral. A escola deve ser um espaço tempo de propagação de atividades diversas para a formação das crianças, as experiências formativas se tornam mais profícuas quando a criança emerge no universo escolar em espaços tempos que não sejam apenas as salas de aula (Teixeira, 1967). Com esta lógica, Anísio Teixeira fundou a Escola Parque, conhecida por Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no bairro da Liberdade em Salvador, e, posteriormente, a experiência se repetiu com os CIEPs e CIACs².

² Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs – Rio de Janeiro) e os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs – Brasil) foram experiências brasileiras que buscavam a ampliação do tempo da criança na escola para a sua melhor formação.



Este discurso se tornou hegemônico no contexto brasileiro atravessando muitas décadas. Seria ingênuo afirmar que essa lógica se tornou uma verdadeira plenitude nas escolas brasileiras, porém, tratando-se da formulação de políticas e práticas para uma tentativa de busca de uma escola de qualidade, esta foi uma prática discursiva provisoriamente fixada por muitos anos.

Negociando com esses discursos, a perspectiva tecnicista de currículo toma força no cenário brasileiro principalmente a partir dos anos 1950. Os acordos firmados entre Brasil e Estados Unidos para o desenvolvimento educacional trouxeram mais um influência clássica para os estudos de currículo. Assim, a obra *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, de Ralph Tyler, torna-se referência para a construção dos sentidos de currículo no Brasil. Discursos que circulam em políticas por todo o país até os dias atuais são oriundas de concepções daquela obra.

Os autores brasileiros que se ancoraram nessa perspectiva tecnicista foram principalmente Lady Traldi, Dalila Sperd e Marina Couto. A proliferação de discursos de fabricação de currículos a serem consumidos pelas escolas foi amplamente difundida no Brasil entre 1950 até meados de 1970, momento em que se efetivou a entrada de perspectivas críticas de currículo no Brasil. Para Lopes e Macedo (2011), este período foi fortemente marcado pela “reprodução enlatada” norte-americana. O currículo nessa perspectiva tecnicista assume um viés articulado à busca de formulação de objetivos e de reprodução de conteúdos pré estabelecidos a serem homogeneizados em todas as escolas, os sentidos hegemônicos são fortemente articulados aos objetivos a serem alcançados. Dessa maneira não importava muito pensar a escola e seus tempos alargados para o fortalecimento da formação dos alunos, mas sim uma obcecada busca em torno do eficientismo burocrático.

Nestas duas lógicas de construção de currículo, reside uma discussão potente sobre o tempo cronológico e kairológico, como veremos adiante. São tentativas curriculares articuladas aos sentidos de tempo em busca de uma escola de qualidade. Em Anísio Teixeira, mesmo com caráter pragmático, há uma possibilidade de alargamento mais profícuo, pois, para o autor, há maior proliferação de aprendizagens quando a criança passa mais tempo na escola. Já a perspectiva tecnicista busca uma racionalidade temporal, que se constitui de forma prejudicial à aprendizagem, uma vez que prioriza menos gastos, menos tempo e maior racionalidade, sendo, os alunos que não se enquadram nesse modelo, retirados e/ou expulsos do processo educativo.

Em uma tentativa de combate a estas perspectivas surge, no final da década de 1970 e na década de 1980, o movimento crítico em educação. Mobilizados pela injeção do fim da ditadura militar, os professores pesquisadores de vários campos, notadamente da área de ciências humanas, começam a problematizar as lógicas tecnicistas e pragmáticas no campo da educação. Essa proliferação de críticas não escapa o campo do currículo, que passa a questionar as bases tecnicistas de formulação e implementação de currículos para as escolas brasileiras.

Fortemente influenciados pelas teorias marxistas, os curriculistas brasileiros continuam na esteira norte-americana e inglesa, trazendo destes países as principais críticas ao currículo prescritivo no Brasil. Os estudos de Michael Apple, Henry Giroux e Michael Young entram no cenário brasileiro e começam a fazer parte dos debates curriculares trazendo uma problematização sobre como e porque construir currículos (Lopes & Macedo, 2011).

Michael Apple (1982), amparado nos sentidos marxistas de hegemonia e ideologia, traça severas críticas ao modelo tecnicista de currículo e suas artimanhas capitalistas no processo formativo dos alunos. Já Henry Giroux (1988) traz conceitos potentes da Escola de Frankfurt como emancipação e voz para problematização linear dos currículos que rechaçam a presença dos sujeitos no processo de produção curricular, criticando o que ele chamou de pedagogia gerencialista.

Também não podemos esquecer os debates travados a partir das discussões de Paulo Freire, com uma matriz eclética principalmente no diálogo entre o marxismo e a fenomenologia, trazendo uma proposta dialógica e antebancária para a educação, bem como os estudos e pesquisas de Demerval Saviani com a pedagogia histórico crítica. Ambos os autores foram “utilizados” por muitos e por muito tempo para travar uma rediscussão sobre o currículo a partir dos sentidos de problematização (Silva, 2010; Lopes & Macedo, 2011).

Tais perspectivas trouxeram uma oxigenação na produção sobre currículo no Brasil ampliando as possibilidades de se pensar em temporalidades para a organização do espaço escolar. A partir dos Temas Geradores Freiriano abriu-se um diálogo interminável para a comunidade escolar pensar e construir suas próprias propostas curriculares trazendo para o processo de aprendizagem as vidas cotidianas de casa sujeito. Dessa forma, podemos destacar a importância dada para que cada escola pense os seus tempos de aprendizagem, uma prerrogativa, por exemplo, para



uma escola que se organiza respeitando os tempos dos alunos (as), no caso a escola organizada por Ciclos de Formação.

Mesmo apresentando algumas limitações, a nosso ver, a Pedagogia Histórico Crítica de Saviani problematizou e questionou um modelo tecnicista que assolava a educação e a organização curricular das escolas, colocando em cheque a estabilidade curricular e promovendo a problematização a cerca de quem os conteúdos escolares estavam favorecendo. Uma das limitações sinalizada acima se refere à promulgação última dos currículos estarem em consonância com os conteúdos historicamente construídos pela humanidade, o que de certa forma engessa os sentidos de dialogicidade potente para pensar o currículo.

Nesse cenário da teoria crítica curricular brasileira, os curriculistas Antonio Flávio Barbosa Moreira e Ana Maria Saul tomam destaque, dentre outros. Para Saul (1988), o currículo em seu processo de formulação, deve ser pensado a partir da participação, da coletividade, da democratização e do compromisso político, estes são pilares para a autora que combatem o viés tecnicista de currículo. Já para Moreira (1990), o pensamento de currículo só se tornaria potente no momento em que a relação teoria e prática fossem estabelecidas, produzindo sentidos de qualidade para o que se iriam ensinar as crianças, pois a perspectiva tecnicista criou um abismo entre os teorizadores de currículos (secretarias) e os consumidores (escolas). Cabe lembrar que Antonio Flávio Moreira alarga seus estudos sobre currículo nos anos seguintes e nos apresenta questões mais críticas para pensar o currículo, tais como poder e suas relações com o multiculturalismo.

A partir da década de 1990 e principalmente nos anos 2000, o campo do currículo é atravessado por uma enxurrada de perspectivas “pós”, o que trouxe novos olhares para as relações que acontecem no cotidiano escolar. A partir desse momento temos a construção do currículo pós-crítico que vem sendo desenvolvido com os estudos culturais, pós-coloniais, pós-modernos e, principalmente, com os estudos pós-estruturalistas. O currículo se torna uma prática de significação discursiva não sendo possível construí-lo a priori (Lopes & Macedo, 2011), o que o torna potente para pensar as negociações que acontecem na escola, rechaçando a ideia de formulações externas para implementação na escola como única via para pensar a política de currículo.

O currículo é pensado não como um produto a ser consumido, mas como um processo de significar o mundo, as coisas, a vida, a escola, tudo o que nos cerca.



Essa leitura potencializa o rompimento com preconceitos no tocante aos que possuem cultura elitizada ou popular, ela despolariza essa visão. O currículo é significado num fluxo constante, tendo a possibilidade de negociar culturas múltiplas. Os alunos (as) e professores (as) podem, nas práticas pedagógicas, construir e reconstruir seus currículos.

Esta perspectiva abre possibilidades para pensar as temporalidades no contexto escolar, pois permite que professores (as) e alunos (as) construam suas práticas curriculares no seu permanente porvir, o tempo pode ser pensado e feito a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos no movimento da prática. O tempo e o espaço passam a ser negociáveis e não fixados para apenas serem cumpridos, mas sim o tencionamento em torno das potencialidades dos múltiplos tempos para a formação das crianças e adolescentes. Pensar o currículo para os Ciclos de Formação a partir da perspectiva pós-estruturalista pode promover um avanço no tocante a permissão dos tempos das crianças e adolescentes estarem na agenda da organização de práticas que irão promover o processo de aprendizagem de forma mais profícua.

Ciclos de Formação: Uma Possibilidade de Pensar e Respeitar os Tempos de Vida

Remetemo-nos às reflexões sobre os Ciclos de Formação no Brasil e em Mato Grosso, destacando os sentidos construídos na Política curricular para os Ciclos de Formação produzida pela/para a rede estadual de Mato Grosso. Aqui nos atemos à discussão dos Ciclos de Formação articulada com a análise dos documentos curriculares produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso para esta escola.

Os Ciclos é uma das formas para a organização da Escola de Ensino Fundamental (que compreende dos 6 aos 14 anos de idade) não é uma novidade contemporânea no cenário educacional brasileiro, contudo, como aponta pesquisa de Souza e Barreto (2004), essa forma de organização do ensino fundamental representa um pequeno percentual no total das redes de ensino no Brasil, mesmo apresentando uma postura crescente.

A Escola com a denominação de Ciclos iniciou-se, no Brasil, a partir da década de 1980, com o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo (Mainardes, 2009). Os Ciclos como forma de organização escolar apareceu no Brasil em 1984 com a implantação do CBA, sendo a década de 1990 a propulsora de



múltiplas formas de Ciclos, destacando-se os Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação e o Regime de Progressão Continuada (Mainardes, 2009).

Muitas foram as experiências construídas no Brasil sobre os Ciclos, todas propondo um alargamento temporal e espacial para pensar a construção de um currículo flexível que atenda a necessidade de uma formação do aluno para uma ação crítica e reflexiva. São exemplos no Brasil: a Escola Cabana no município de Belém no Pará, organizada em quatro ciclos bianuais a qual tinha como umas das principais concepções o conhecimento como processo de construção e reconstrução, sendo revestido de significado a partir das experiências dos sujeitos-educandos; a Escola Plural no município de Belo Horizonte em Minas Gerais que era organizada em três ciclos trienais respeitando as fases do desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência e adolescência), tendo como principal papel criar espaços tempos formativos variados dando autonomia de construção de conhecimento de cada aluno (a); a Escola Candanga no Distrito Federal manteve a lógica de organização da proposta de Belo Horizonte; a Escola Cidadã no município de Porto Alegre no Rio Grande do Sul também organizada por três ciclos respeitando as fases de desenvolvimento dos alunos (as), reconhecendo as diferentes formas e tempos no processo de aprendizagem (Freitas, 2004). Destacamos também a implantação da Escola Sarã no município de Cuiabá em Mato Grosso a qual promoveu a implantação dos Ciclos de Formação com uma forte rediscussão do currículo e os tempos de formação.

Destacamos neste trabalho os Ciclos de Formação da rede estadual de Mato Grosso, que também entrou nesse movimento de reorganização do ensino fundamental a algum tempo. Fortemente influenciada pelas propostas da Escola Plural e Escola Cidadã, a rede estadual de Mato Grosso vem, desde 1996, implantando novas formas de organização para o Ensino Fundamental,

Uma das alternativas foi posta em prática em 1996, com a experiência piloto Projeto Terra, implantada em 22 escolas rurais, tinha como fundamento a organização em ciclos de formação. Em 1997, a SEDUC implantou a segunda experiência: o Ciclo Básico de Alfabetização, nos dois primeiros anos do ensino fundamental de todas as escolas, tendo por finalidade promover automaticamente o aluno no processo de alfabetização. Entre os anos de 2000 e 2002, a Secretaria de Educação implantou os ciclos de formação para todo o ensino fundamental que, desde então, passou a ser de nove anos. (Bordalho, Fernandes & Menegão, 2007, p. 169).

Os Ciclos de Formação foram implantados em Mato Grosso efetivamente a partir de 2002. Estes nove anos citados pelas autoras são até hoje organizados em ciclos de três anos cada. O primeiro Ciclo de Formação compreende as crianças de 6, 7 e 8 anos, no segundo Ciclo de Formação são os pré-adolescentes de 9, 10 e 11 anos e no terceiro Ciclo de Formação com os adolescentes de 12, 13 e 14 anos. Dois pontos são fundamentais para a prática curricular crítica e para o planejamento dos professores: os alunos (as) são agrupados por idades, desta forma há um processo de enturmação³ e os professores devem compreender os sentidos das idades e fases dos alunos (as) (infância, pré-adolescência e adolescência) para o planejamento das atividades.

Os Ciclos de Formação na rede estadual de Mato Grosso foram construídos a partir de uma hibridação com algumas perspectivas dos Ciclos de Aprendizagem, possuindo no final de cada ciclo a reprovação. Após alguns anos de reflexão toda e qualquer reprovação foi abolida da proposta. Junto a isso vieram muitas críticas, porém a proposta já contava com alternativas importantes para pensar as necessidades de aprendizagens dos alunos (as), dentre elas o apoio pedagógico feito no contra turno de aulas dos alunos (as) com necessidades de aprendizagens e o acompanhamento do professor (a) articulador (a) (um professor (a) específico para atender os alunos (as) com maiores necessidades de aprendizagens). Estes mecanismos foram criados para que o fim da reprovação não alimentasse um processo de “falta” de aprendizagem. Dessa maneira há uma necessidade de promover a construção de aprendizagens pelos alunos (as) durante todo o processo e não apenas no final de cada ciclo.

Defendemos que a escola organizada por Ciclos de Formação possa ser uma das possibilidades mais profícuas para o Ensino Fundamental, pois possibilita um movimento constante de luta pela democratização, pelos múltiplos projetos de sociedade, pela valorização do ser humano, um espaço de resistência às injustiças no mundo, bem como um espaço tempo que problematiza as temporalidades das crianças e adolescentes.

³ Enturmação compreende no posicionamento de alunos (as) oriundos de outros sistemas de ensino ou que estavam fora do processo de escolarização com os alunos (as) da mesma idade. Por exemplo, um aluno (a) com 10 anos que ainda não entrou no sistema escolar deverá ser enturmado com os alunos (as) de 10 anos e ter acompanhamento pedagógico em outro turno para realizar o processo formativo da escolarização ainda não desenvolvido.



Dessa forma, o currículo para esta escola não pode ancorar-se em uma perspectiva tecnicista de currículo, pois essa lógica não se preocupa com os tempos de formação e de flexibilização exigida para a construção de conhecimentos os sujeitos. Uma perspectiva crítica de currículo poderia ser frutífera para alcançar os ideais esperados para os Ciclos de Formação, porém sinalizados que esta perspectiva apaga questões caras na contemporaneidade (questões ligadas as diferenças culturais). Por isso, acreditamos que pensar o currículo da escola organizada por Ciclos será potencializada a partir da perspectiva pós-crítica de currículo, pois esta pode permitir a construção de práticas que lidam com o porvir, com os acontecimentos cotidianos, com o contexto da prática, onde sujeitos dialogam com suas vivências e constroem suas políticas, em um processo que problematiza as relações permanentemente.

Freitas (2003), por exemplo, defende que a problematização das relações de poder dentro das escolas organizadas por Ciclos assumem sua complexidade, pautando-se na noção de formação e não apenas na instrução, na introdução do desenvolvimento humano a partir dos seus tempos de vidas (que não são etapistas, mas em constantes ciclos) como ponto importante para a organização, na reflexão crítica sobre o mundo, dentro outros pontos. O que para nós é fortalecida pela perspectiva pós-crítica de currículo, a qual potencializa os entrecruzamentos dos tempos cronológicos e kairológicos na formação dos alunos (as).

É nessa esteira que acreditamos que possa ajudar a construir um processo educacional que compreenda as significações culturais advindas de cada sujeito pertencente a um determinado espaço tempo escolar, ou seja, uma postura dos Ciclos de Formação em que as concepções políticas e pedagógicas não se distanciam, mas se aglutinam em um constante movimento de embates, de lutas, de forma que a escola não seja um bloco monolítico de reprodução de uma sociedade elitizada, mas sim uma esfera de vida.

Assumindo uma postura política e pedagógica de luta por projetos diversos, a escola organizada por Ciclos de Formação ancora-se em uma concepção de sociedade e de educação, que preza pela posição crítica sobre o mundo, com ruptura ao currículo enciclopédico, que flexibiliza os tempos formativos, que organiza o trabalho coletivamente, que acredita no processo democrático de acesso, permanência e qualidade da educação pública (Freitas, 2002b; Alavarse, 2009; Fernandes, 2012).

Dessa forma, “trata-se de politizar as soluções organizativas da escola e levar ao extremo suas possibilidades” (Alavarse, 2009, p. 38). Assim, as transformações curriculares que constroem as identidades escolares, não podem ser apenas nominalistas, mas precisam romper com lógicas excludentes e caminhar em direção a produções de políticas de currículo que ampliem as possibilidades de participação de todos e todas dentro da escola.

Ancorados em Freitas (2003), Barreto e Souza (2004), Mainardes (2009) e Fernandes (2012), acreditamos que a organização da escola por Ciclos de Formação não pode ser vista como uma mudança apenas no tocante à forma de organização das turmas e dos alunos (as), pois essa organização traz complexa mudança na cultura política e pedagógica de cada unidade escolar. Dentre essas mudanças, uma das mais radicais está na política curricular construída ao pensar as concepções educacionais, já sinalizadas anteriormente, bem como a (re) organização a partir dos tempos cíclicos da humanidade: infância, pré-adolescência e adolescência.

Os ciclos de formação são organizados a partir destes ciclos de vida, cada um destes ciclos é composto de três anos ininterruptos. A escola deve girar em torno da complexidade que cada ciclo de vida tem e como podem potencializar as aprendizagens em torno às experiências de vidas de cada aluno (a).

Nesse sentido, a questão do tempo é fundamental, pois essa escola deve acreditar e evidenciar os tempos de cada um e cada uma na efetivação do currículo escolar e em todas as práticas pedagógicas, principalmente porque as crianças e adolescentes têm a incessante necessidade de mudança, de busca do novo.

Currículos, Ciclos e Tempos: (Re)Significação de Práticas Pedagógicas no Contexto Escolar

Para a compreensão da importância dos tempos na organização curricular da escola organizada por Ciclos de Formação analisamos a partir de agora as articulações entre o texto curricular e das observações realizadas durante a formação de professores (no Projeto Sala do Educador) de uma escola estadual de Mato Grosso. A formação é realizada semanalmente a partir de temáticas levantadas pela escola acerca de possíveis fragilidades teórico práticas. Para este artigo selecionamos uma sessão formativa destinada a discutir Currículo e Ciclos de Formação. Ao participarmos dessa formação foram realizadas observações e anotações das (re) significações dos professores sobre a produção curricular. Em nossa análise acerca



dos entrecruzamentos entre currículos, ciclos e tempos operamos com os conceitos de **cronotopo** (Bakhtin, 1994), dos **tempos kronológicos e karirológicos** (Agamben, 2005) e a **curva de gauus** (Lloret, 1998)

Trata-se de se manter uma posição em que se possa ver o outro, num exercício para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se aproximam cada vez mais das realidades sociais e culturais dos alunos (a). Para Bakhtin (1994, p. 245), “tudo o que é substancial pode e deve ser visível”. A nosso ver, os educadores que atuam nos Ciclos de Formação, ao verem os seus alunos (a), ao ouvirem, ao sentirem, ao captarem suas emoções internas e externas, poderão potencializar seus planejamentos de forma sensível e política.

Isso se torna importante, por exemplo, ao realizar o planejamento pedagógico para cada Ciclo de Formação. Durante nossas observações este foi um tema abordado por vários professores. Percebemos que na produção dos planos de ensino o grupo de professores pensa fortemente em suas atividades durante um ano letivo e não nos três anos do ciclo de formação do aluno. Por que sinalizamos isso? Pois os planos são pensados para uma jornada anual, os (as) profissionais da escola pensam na formação etapista anual das crianças do primeiro ciclo, por exemplo, sendo assim ficam de fora do planejamento para dado grupo de crianças mais dois anos para construção de aprendizagens. Nos Ciclos, o tempo é esticado, como Bernardo⁴ o faz, e as crianças pedem que se vejam esta “esticação”, ou seja, ao planejar nessa escola é importante pensar que o tempo é de três anos para cada um dos ciclos, o currículo é pensado a partir dos tempos de vida e dos tempos alargados e não das etapas seriadas.

Há muitos tempos na escola, tempos muitas vezes que a própria escola não espera, tempos que cruzam com múltiplos espaços. As crianças e adolescentes trazem muitos tempos dos múltiplos espaços sociais que eles vivenciam, como as suas casas, os parques, as colônias, as mídias. Nessas situações/ações entrecruzam os tempos e espaços, de conflitos, de aprendizagens, de construções. Atravessar esses tempos nos planejamentos de forma estética de sensibilidade política pode potencializar a construção curricular nas práticas pedagógicas.

⁴ “Bernardo consegue esticar o horizonte usando três fios de teias de aranha. A coisa fica bem esticada. Bernardo desregula a natureza. In Manoel de Barros. Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2010.



Acerca desse alargamento sensível do tempo de atividades citamos uma atividade desenvolvida por uma das professoras participantes da formação continuada. A professora trouxe um fragmento do texto da canção “A galinha magricela” do Grupo Balão Mágico e propôs a leitura do mesmo. Em seguida a professora solicitou que os alunos respondessem questões pré preparadas. Como poderíamos potencializar tal prática curricular pensando a importância do tempo? Explorando, por exemplo, as potencialidades da canção, tais como pesquisar sobre os conceitos que aparecem na música através de múltiplas formas, promover neste momento que as crianças dançassem a música, dentre outras possibilidades. Dessa forma ao (re) significar o texto em outras formas textuais a prática pedagógica desenvolvida poderia promover outras aprendizagens.

Os tempos cronológicos (de início e fim) e kairológicos (do momento, do porvir, da vivência espontânea) poderiam ser explorados dentre de uma atividade de leitura proposta pela professora. Isso não significa dizer que durante a aula desta professora outras aprendizagens não foram realizadas, apenas apontamos que pode ser potente para a produção curricular o atravessamento do tempo do agora, o tempo em que outras coisas mais podem aparecer. A nosso ver, isso seria uma compreensão mais alargada dos múltiplos tempos e espaços que atravessam as vidas das crianças, um tempo da sensibilidade estética na formação das crianças e adolescentes. A atividade relatada pela professora assume uma visão sensível política em uma escola que se organiza a partir dos ciclos de vida dos alunos e que pensa um currículo que se constrói no porvir discursivo. Dessa forma colocamos a importância em articular o tempo kairológico ao tempo cronológico, promovendo as mais variadas situações naquele momento inicial de leitura trazendo os tempos para a reorganização curricular, para reorganizar a atividade no tempo do agora.

Os estudos de Agamben (2005) trazem uma importante contribuição para a compreensão e efetivação de práticas pedagógicas que permitem os tempos e espaços de crianças e adolescentes estejam presentes na escola, quando nos mostra a possibilidade da efetivação dos tempos kairológico e cronológico. Segundo o autor, o tempo cronológico é aquele que tem fixação, aquele que tem um início e um fim marcado, é o tempo quantificado, que nos guia nos processos burocratizados do nosso cotidiano mundano. Já o tempo kairológico é aquele que colhe a ocasião, ele possui dentro de si muitos outros tempos, é o tempo do agora vivido, é o momento oportuno, é o tempo não linear.



Ao planejar a Leitura da “Galinha Magricela”, ou qualquer outra atividade, o professor (a) poderá potencializar sua visão ao articular no seu cotidiano estes dois tempos, pois pode (re) organizar sua prática pedagógica em torno dos tempos de vida de cada aluno (a). A articulação do tempo cronológico e kairológico no planejamento diário do professor (a) da/na escola organizada por Ciclos de Formação é uma necessidade. Nessa perspectiva seria interessante, e importante, organizar a prática pedagógica com um tempo e espaço fixo, contudo flexível, com início e término de leitura, por exemplo, porém com o atravessamento do tempo oportuno, trazendo as múltiplas experiências das crianças.

Destacamos aqui outro ponto que se relaciona com a necessária articulação com os tempos formativos: as idades das crianças e as temporalidades. Chamamos a atenção para a discussão acerca da Curva de Gauus que Lloret (1998) nos traz. Segundo a autora, essa curva apresenta três momentos em nossas vidas: o primeiro vai do nascimento até a entrada da vida adulta, liga-se principalmente a criança indefesa e dependente, em que se mostram com necessidades de apoio, acompanhamento, de segurança, da presença obrigatória de um adulto frente às crianças; a segunda fase da curva é apresentada a vida do adulto autossuficiente com uma total independência, uma autonomia virtuosa; e por último a curva apresenta a velhice, o tempo do declínio da vida após os 30 anos de idade, em que voltamos a ser dependentes dos virtuosos adultos. A Curva de Gauus nos ajuda a problematizar o tempo de vida, os tempos das idades. A nosso ver essa curva apresenta uma visão errônea construída muitas vezes por nós, principalmente das crianças e velhos, uma vez que a partir da Curva de Gauus as crianças são vistas como destituídas de potencialidades individuais, o que reforçaria o sentido de que nós, os adultos, devemos “repassar” algo que as mesmas não possuem, ou seja, as crianças são seres sem condições ainda de viverem no mundo e os velhos são tidos como aqueles que já perderam as suas potencialidades, aqueles que tinham saberes, mas agora não os tem mais.

Dessa maneira podemos dizer que as crianças trazem às práticas pedagógicas múltiplas possibilidades em suas idades. Nos tempos das crianças há uma gigantesca vivência que deve ser considerada na organização das práticas pedagógicas dos professores (as). Na escola organizada por Ciclos de Formação acreditamos que essa premissa deve ser mister para a vida dos professores (as) e alunos (as), uma vez que traria um sentido de vida vivida, dentro e fora da escola, dando condições das crianças serem atores de suas próprias aprendizagens. Queremos dizer que ao pensar e agir



com a lógica do respeito às vozes das crianças de qualquer idade, poderemos ter uma posição criativa e ativa em nosso currículo.

Durante nossas pesquisas sobre a escola organizada por Ciclos de Formação podemos destacar outras situações em que as práticas pedagógicas podem ser potencializadas com esses conceitos temporais apresentados acima, como, por exemplo, os tempos dos horários, os tempos de formação docente, os tempos de acompanhamento de turma. Isso só fortalece os sentidos que pensar e agir sensível e politicamente a partir dos tempos e idades possuem na escola organizada por Ciclos de Formação um espaço profícuo para a construção de aprendizagens.

Como já sinalizado, vivemos uma tensão entre os tempos kairológico e kronológico. Na organização dos horários escolares ficamos fincados no tempo kronológico. Bate o sinal, fecha-se o livro, apaga-se o quadro, guardam-se os lápis de cores, descarta-se tudo o que se estava pensando, coloca a produção de conhecimento em suspensão para a entrada de outro professor (a), de outro conhecimento. Os tempos são quebrados, fragmentados. Pensamos que seria mais potente se essa escola tentasse na medida do possível articular ao tempo rígido, o tempo kronológico, ao tempo oportuno, ao tempo criativo, aos tempos esticados das crianças, ao tempo kairológico.

Nesse sentido, o processo de formação docente também deve ser pensado e construído nessa mesma articulação. Temos um tempo histórico que articula o passado, o presente e o futuro que devem atravessar a formação do professor (a). Acertadamente Benjamim (1985, p. 87), diz que “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras”. Esses muitos agoras devem estar presentes permanentemente na aprendizagem docente, uma vez que pensar esses agoras é atravessar o tempo e o espaço.

Acreditamos que essa visão seja uma necessidade para que os professores (as) possam adentrar na seara do sensível político e produzir coletivamente com professores e alunos currículos que fujam da lógica tecnicista e que problematizem desconstrutivamente as ideias fixas da lógica crítica, potencializando o currículo pós-crítico no sentido de avançar nas problematizações do que está sendo vivido no cotidiano escolar.

A necessidade aqui levantada trata-se da posição de Bakhtin (1994), de ser visível, de ser concreta material e histórica. Essa necessidade afasta-se da naturalidade, da mecanização do desejo. É aquilo que sentimos esteticamente como



necessário para a compreensão do mundo, da escola. Assim como as crianças têm seus tempos cheios de expectativas e de experiências que as atravessam, que são importantes para o processo educativo, os professores (as) também os têm, daí a necessidade de evidenciar isso no processo formativo para a compreensão da escola que se organiza por Ciclos de Formação, pois as idades e os tempos trazem isso à tona.

A compreensão sobre os tempos e seus atravessamentos com os espaços permitem que as práticas pedagógicas sejam sensivelmente fortalecidas e politicamente articuladas, o que dá a potência de se ter uma escola organizada por Ciclos de Formação. Um exemplo disso é a necessidade que as crianças, pré-adolescentes e adolescentes possuem de ter o acompanhamento do professor (a) durante pelo menos um ciclo, ou seja, no tempo de três anos de cada ciclo os professores (as) poderão conhecer e promover espaços tempos que articulem as vivências dos alunos (as) em cada prática pedagógica, é um tempo mais alargado que poderá promover que os professores (as) conheçam melhor as necessidades de aprendizagens dos alunos (as).

A partir das nossas pesquisas sobre os Ciclos de Formação na rede estadual de Mato Grosso, podemos sinalizar que há um rompimento drástico, em muitas escolas, ao final de cada ano letivo. Os alunos (as) durante um mesmo Ciclo de Formação chegam a ter três professores (as), ou quando estão no terceiro ciclo, onde possuem vários professores, há uma maior despreocupação em acompanhar os alunos durante os três anos. O tempo precisa ser alargado para que se pense e se aja com uma atenção no processo educativo, e não nos produtos educativos. Dessa forma, há uma necessidade bakhtiniana que os professores (as) acompanhem seus alunos (as) durante uma jornada mais alargada, uma vez que os alunos (as) já fazem isso quando brincam com os seus próprios tempos educativos.

Compreender os sentidos dos tempos e seus múltiplos atravessamentos humanos com os espaços potencializa o processo educativo dentro da escola organizada por Ciclos de Formação e na produção permanente dos seus currículos, uma vez que permite sairmos de uma visão e ação rígida para uma posição flexível. É dizer não ao tecnicismo e dizer sim para um processo educativo relevante para a formação humana. Um vir-a-ser-currículo construído a partir das temporalidades humanas é um dois possíveis exemplos para esse movimento.



Algumas Considerações

As crianças e adolescentes reivindicam serem olhadas, que olhemos seus tempos, pois eles não são tão presos como nós (adultos) queremos, eles conseguem esticar os tempos espaços. Conseguem aumentar e diminuir as coisas. Nesse sentido, nós, professores (as), precisamos entendê-las nos seus tempos, nos seus espaços, com os seus olhares. Isso se torna muito mais latente quando organizamos uma escola a partir dos ciclos de vida humana. Dizemos isso, pois a escola organizada por Ciclos de Formação exige que pensemos e agimos em torno do entendimento e do respeito aos tempos de formação humana.

A articulação do tempo e do espaço, em um sentido sensível político, nos evidencia a importância que a estética da formação humana tem quando nós, professores (as), tornemos a escola em um lugar vivo, sensível e visível. Visibilidade com o sentido de necessidade de se ter uma ação pedagógica que respeite o outro, que a voz do outro esteja na escola viva e pulsante. É mais potente para a organização curricular assumir uma perspectiva pós-crítica de currículo que pode permitir que esse atravessamento fosse visível e problematizador nas práticas cotidianos dos professores (as).

Chamamos a atenção quanto as articulações vivenciadas no contexto escolar para a proliferação e evidências dos tempos espaços de cada aluno durante os processos de aprendizagens. Isso significa dizer que durante as muitas práticas já estabelecidas pelos professores (as) possam atravessar as vivências que cruzam tempos espaços dentro da escola e fora dela.

A escola organizada por Ciclos de Formação e seus currículos, a nosso ver, será potencializada quando articular os tempos kairológico e kronológico. Isso irá buscar os sentimentos e as vidas, as experiências de cada criança, pré-adolescente e adolescente atravessando o processo de formação. Acreditamos que avançar nesse sentido possibilitará que os alunos (as) sejam agentes, sejam sujeitos. Alargar o tempo de formação indica uma necessidade de entrecruzar os tempos determinados, fixos, como as cargas horárias diárias aos tempos que surgem a cada momento das aulas, das atividades, da programação construída no planejamento. Isso pode permitir a entrada de experiências vividas pelos alunos em outros espaços tempos que podem tornar as atividades mais críticas, mais reflexivas, permitindo que os alunos (as) articulem suas vidas com a formação escolar.



Consideramos que a compreensão dos currículos, dos ciclos e dos tempos seja uma necessidade visível, sensível e viva para que os alunos (as) estejam presentes em seu próprio processo formativo. Acreditamos que essa perspectiva pode diminuir práticas pedagógicas injustas, tornando um mundo melhor para que seja vivido e sentido.

Referências Bibliográficas

- Agamben, G. (2005). *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Alavarse, O. M. (2009). A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. *Revista Brasileira de Educação*, 40 (14), 35-50.
- Apple, M. (1982.) *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Benjamin, W. (1985). *Sobre o conceito de história*. São Paulo: Brasiliense.
- Freitas, L. C. (2002). *Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna.
- Freitas, L. C. (2004, novembro). Ciclo ou Séries? o que muda quando se altera a forma de organizar os tempos espaços da escola?. *Reunião anual da Anped*, Caxambu, Minas Gerais, Brasil, 27.
- Giroux, H. (1988). *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez.
- Jacomini, M. A. (2009). Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 3 (35), 557-572.
- Lloret, C. (1998.) As outras idades ou as idades dos outros. In J. Larrosa, & N. P. Lara (Orgs.), *Imagens do outro* (pp. 35-62). Rio de Janeiro: Vozes.
- Lopes, A. C. & Macedo, E. F. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, 94 (27), 47-69.
- Mainardes, J. (2007). *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. F. (1990). *Currículos e Programas no Brasil*. São Paulo: Papirus.
- Pinar, W. F. (2006). A política de raça e gênero da reforma curricular contemporânea nos Estados Unidos. *Currículo sem Fronteiras*, 2 (6), 126-139.
- Saul, A. M. (1988). *Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Silva, T. T. (2010.) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*.



3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Teixeira, A. (1967). A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 106 (47), 246-253.

Teixeira, A. (1978). *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressista ou a transformação da escola*. 8 ed. São Paulo: Editora Nacional.