



**Keyla Christina Almeida Portela  
Alexandre José Schumacher  
(Organizadores)**

# **Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira**

Keyla Christina Almeida Portela  
Alexandre José Schumacher  
(Organizadores)

# Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
P964	<p>Produção científica e experiências exitosas na educação brasileira 1 [recurso eletrônico] / Organizadores Keyla Christina Almeida Portela, Alexandre José Schumacher. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira; v. 1)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-551-8 DOI 10.22533/at.ed.518192008</p> <p>1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Portela, Keyla Christina Almeida. II. Schumacher, Alexandre José. III. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br



## APRESENTAÇÃO

Os e-books intitulados “**Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira**” apresentam 6 volumes baseados em trabalhos e pesquisas multidisciplinares de diversos estudiosos da educação. A produção científica corrobora para o conhecimento produzido e difundido, além de fazer um papel de diálogo entre os pesquisadores e o meio científico.

Estas pesquisas têm como base os estudos multidisciplinares, que apresentam desafios em seu mapeamento, pois envolvem pesquisadores com distintas áreas de atuação. Diante desse cenário, a Atena Editora aglutinou em seis volumes uma grande diversidade acadêmico científica com vistas a uma maior contribuição multidisciplinar.

No primeiro volume encontramos trabalhos relacionados as vivências, práticas pedagógicas, desafios profissionais, formação continuada, bem como propostas de novas técnicas diante do cotidiano dos pesquisadores.

No segundo volume nos deparamos com estudos realizados no âmbito da educação especial, bullying, educação inclusiva e direitos humanos, bem como com políticas educacionais. Neste capítulo, buscou-se apresentar pesquisas que demonstrem aos leitores as experiências e estudos que os pesquisadores desenvolveram sobre os direitos e experiências educacionais.

No terceiro volume temos como temas: as tecnologias e mídias digitais, recursos audiovisuais, formação de jovens e adultos, currículo escolar, avaliação da educação, mudança epistemológica e o pensamento complexo. Neste volume, é perceptível o envolvimento dos pesquisadores em mostrar as diferenças de se ensinar por meio da tecnologia, e, também, com visão não reducionista, ou seja, o ensinar recorrendo a uma rede de ações, interações e incertezas enfrentando a diversidade humana e cultural.

No quarto volume, encontra-se diferentes perspectivas e problematização em relação as políticas públicas, projetos educativos, projetos de investigação, o repensar da prática docente e o processo de ensino aprendizagem. Os artigos aqui reunidos exploram questões sobre a educação básica abordando elementos da formação na contemporaneidade.

No quinto volume, apresenta-se pesquisas baseadas em reflexões, métodos específicos, conceitos e novas técnicas educacionais visando demonstrar aos leitores contribuições para a formação dos professores e as rupturas paradigmáticas resultante das experiências dos autores.

Para finalizar, o sexto volume, traz relatos de experiências e análises de grupos específicos visando demonstrar aos leitores vários estudos realizados em diversas áreas do conhecimento, sendo que cada um representa as experiências dos autores diante de contextos cotidianos das práticas educacionais sob diferentes prospecções.

À todos os pesquisadores participantes, fica nossos agradecimentos pela

contribuição dos novos conhecimentos. E esperamos que estes e-books sirvam de leitura para promover novos questionamentos no núcleo central das organizações educacionais em prol de uma educação de qualidade.

Keyla Christina Almeida Portela  
Alexandre José Schumacher

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A ATUAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ALTERNATIVO NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES ENAWENE NAWE, JUÍNA, MATO GROSSO	
Cleyde Nunes Pereira de Carvalho Léia Teixeira Lacerda	
DOI 10.22533/at.ed.5181920081	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA (EBTTs) NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ CAMPUS PALMAS	
Melania Dalla Costa	
DOI 10.22533/at.ed.5181920082	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>26</b>
A DIALÉTICA ENTRE CRIAÇÃO ARQUITETÔNICA E DESENHO PARAMÉTRICO: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS	
Thiago Henrique Omena Arthur Hunold Lara Ana Judite Galbiatti Limongi França	
DOI 10.22533/at.ed.5181920083	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>37</b>
A DIVERSIDADE SEXUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS	
Gabriela Marinho Sponchiado Juliana Cerutti Ottonelli	
DOI 10.22533/at.ed.5181920084	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>49</b>
A HISTÓRIA DA CIÊNCIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO CONTEÚDO DE EVOLUÇÃO COMO TEMÁTICA INVESTIGATIVA	
Malena Marília Martins Gatinho Kézia Ribeiro Gonzaga Frederico Passini Silva Vanessa Oliveira Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.5181920085	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>62</b>
A VISÃO DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO NORTE DE MATO GROSSO SOBRE AS AULAS PRÁTICAS DE QUÍMICA	
Lucas Freza Bohrer Karina Janaina Jung Oalas Aparecido Moraes dos Santos Sílvia Cândida de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.5181920086	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>67</b>
ALGUNS ASPECTOS NA BELÉM DE BELLE ÉPOQUE. LÁTEX E BELLE ÉPOQUE: UM CASAMENTO PERFEITO	
Antonia Eriane Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.5181920087	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>71</b>
ALICE MILLER E A PEDAGOGIA NEGRA	
Roseli Zanon Brasil	
Romualdo Dias	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5181920088</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>78</b>
ALTERIDADES MBYA-GUARANI NO FACEBOOK – VIVÊNCIAS DE UMA PESQUISA	
Fátima Rosane Silveira Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5181920089</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>90</b>
ANIME COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA: UMA ANÁLISE DO ANIME HATARAKU SAIBOU	
Amanda Jéssica Silva Santos	
Érica Oliveira de Lima	
Victor Hugo de Oliveira Henrique	
<b>DOI 10.22533/at.ed.51819200810</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>98</b>
ARTE, UMA POSSIBILIDADE DE CONTEXTUALIZAÇÃO DE CONCEITOS POR MEIO DA CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO	
Sofia Maia Oliveira	
Vanessa Fernanda Lopes Lucas Soares	
<b>DOI 10.22533/at.ed.51819200811</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>114</b>
AULA PRÁTICA SOBRE DILUIÇÃO DO PERMANGANATO DE POTÁSSIO COMO UMA FERRAMENTA METODOLÓGICA DE APRENDIZAGEM	
Lucas Freza Bohrer	
Karina Janaina Jung	
Oalas Aparecido Morais dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.51819200812</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>122</b>
CANTINHO DA LEITURA: CONSTRUINDO A COMPETÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA	
Diolina Alves dos Santos	
Célia Maria Alves	
Dorcas Faria de Oliveira	
Eleandra Negri Costa	
Maria do Socorro Gomes de Assis	
Raquel Pereira do Nascimento	
Vânia Horner de Almeida	
Voila Roberta Pereira Gonçalves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.51819200813</b>	



<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>130</b>
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	
<p>Maria Helena Ferrari  Allan Vinícius Jacobi  Érica Jaqueline Pizapio Teixeira  Luciano Duarte Souza  Juliana Negrello Rossarola  Thiago Duarte Mielke</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.51819200814</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>144</b>
ENSINO DE GEOGRAFIA E AS GEOTECNOLOGIAS	
<p>Luiza Carla da Silva Soares Assis  Heibe Santana da Silva</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.51819200815</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>155</b>
ENSINO PRÁTICO E INTEGRADO DE ELETRÔNICA E PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES EMPREGANDO O MICROCONTROLADOR ARDUINO	
<p>Carlos Yujiro Shigue  Alexandre de Moraes Ricardi  Eduarda Wiltiner Reis Santana  Danilo Bellintani  Vinicius de Souza Meirelles  Sandra Giacomini Schneider</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.51819200816</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>167</b>
ESCOLA SARÃ: O TEMPO DA ESCOLA E OS TEMPOS DA VIDA	
<p>Jucilene Oliveira de Moura  Ozerina Victor de Oliveira</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.51819200817</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>181</b>
“ESCOLA SEM PARTIDO”: REFLETINDO SOBRE UMA (IM)POSSÍVEL IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	
<p>Rômulo Menegas</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.51819200818</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>193</b>
ESCOLAS MILITARES: ENFÂSE AO COLÉGIO POLICIAL MILITAR FELICIANO NUNES PIRES	
<p>Paulo Ramos dos Santos</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.51819200819</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>202</b>
ESGRAVA ESPERANÇA GARCIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA À APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003	
<p>Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da Costa  Rosemar Eurico Coeng</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.51819200820</b>	

<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>216</b>
ESTUDO DA RESISTÊNCIA À TRAÇÃO DE MISTURAS ASFÁLTICAS MORNAS MODIFICADAS COM ÓLEO VEGETAL	
Paulo Roberto Barreto Torres	
Wesley Rodrigues Menezes	
Eduardo Antônio Guimarães Tenório	
Jefferson Honório Gomes da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.51819200821</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>225</b>
FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATEMÁTICA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE BOM RETIRO DO SUL/RS	
Malcus Cassiano Kuhn	
<b>DOI 10.22533/at.ed.51819200822</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>242</b>
GÊNEROS TEXTUAIS COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA JOSÉ MARIANO BENTO	
Marcia Rezende de Sousa	
Madalena Santana de Sales	
<b>DOI 10.22533/at.ed.51819200823</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>251</b>
GERENCIALISMO ESTATAL E A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO EM GOIÁS	
Maria Augusta Peixoto Mundim	
Luelí Nogueira Duarte e Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.51819200824</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>267</b>
HISTÓRIA, PATRIMÔNIO E MEMÓRIA: AS FONTES HISTÓRICAS E O FAZER PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA	
Francisca Neta Nunes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.51819200825</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>280</b>
IMPrensa e Educação: O Decreto nº 31 de 29 de Janeiro de 1890 para a Instrução Pública do Estado do Paraná	
André de Souza Santos	
Gizeli Fermino Coelho	
Maria Cristina Gomes Machado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.51819200826</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>292</b>
INVESTIGAÇÃO DA EFICÁCIA DA LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR	
Bruna Menezes de Oliveira	
Michelly Rodrigues Pereira da Silva	
Amanda Karla Santiago Araújo	
Welton Aaron de Almeida	
Julianne Cybelly Santos Silva	
Emmanuel Viana Pontual	
Suzane Bezerra de França	
<b>DOI 10.22533/at.ed.51819200827</b>	

<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>301</b>
JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS CAMINHOS DA (DES)CONEXÃO	
Ivanês Zappaz	
DOI 10.22533/at.ed.51819200828	
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>311</b>
JUVENTUDES EM TRÂNSITOS: DIVERSIDADE DE GÊNEROS - EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR	
Pollyanna Rezende Campos	
Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti	
DOI 10.22533/at.ed.51819200829	
<b>CAPÍTULO 30</b> .....	<b>322</b>
MÉTODO DE REDUÇÃO AO MESMO COEFICIENTE NA RESOLUÇÃO DE SISTEMAS DE EQUAÇÃO DO PRIMEIRO GRAU: UM ESTUDO NA PROPOSTA DE JOSÉ ADELINO SERRASQUEIRO NO TRATADO DE ÁLGEBRA ELEMENTAR (1878)	
Enoque da Silva Reis	
Luiz Carlos Pais	
DOI 10.22533/at.ed.51819200830	
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES</b> .....	<b>333</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>334</b>

## ESCOLA SARÃ: O TEMPO DA ESCOLA E OS TEMPOS DA VIDA

### Jucilene Oliveira de Moura

Universidade Federal de Mato Grosso Instituto de  
Educação (PPGE/IE/UFMT)  
Cuiabá-MT

### Ozerina Victor de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso Instituto de  
Educação(PPGE/IE/UFMT)  
Cuiabá-MT

Financiamento: Fundação CAPES

**RESUMO:** Este artigo analisa a política curricular do município de Cuiabá. O objetivo central é analisar e compreender o processo de ressignificação do tempo escolar, destacando os pressupostos teórico-metodológicos que em que se fundamentam a política em pauta. Exercita-se uma aproximação da abordagem do ciclos de políticas (BALL; BOWE, 1992) com a perspectiva sociológica na análise do tempo (ELIAS, 1998). Os dados constituem-se a partir de fontes bibliográficas e análise documental. Apresentam-se as discussões de alguns teóricos acerca das políticas de ciclos, destacando-a como modelo de organização curricular que busca ressignificar aspectos teórico-metodológicos do processo de ensino e aprendizagem, em especial, no tocante a organização dos tempos escolares, com vistas a garantir os direitos básicos da educação fundamental. Sinalizamos que a

política da Escola Sarã curricular é hibridizada por perspectivas teórico-metodológicas divergentes, se apresenta como possibilidade para emergência da diferença no currículo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tempo Escolar. Políticas de Currículo. Ciclos de formação Humana. Escola Sarã.

### SCHOOL SARÃ: SCHOOL TIME AND TIMES OF LIFE

**ABSTRACT:** This article analyzes the curricular policy of the municipality of Cuiabá. The central objective is to analyze and understand the process of re-signification of school time, highlighting the theoretical-methodological assumptions that underlie the policy in question. An approach to the policy cycle approach (Ball, Bowe, 1992) with the sociological perspective in the analysis of time (ELIAS, 1998) is approached. The data consisted of bibliographical sources and documentary analysis. We present the discussions of some theorists about cycle policies, highlighting it as a model of curricular organization that seeks to re-characterize theoretical and methodological aspects of the teaching and learning process, especially regarding the organization of school times, with a view to ensure the basic rights of basic education. We note that the policy of the School Sarã School is hybridized by

divergent theoretical-methodological perspectives, presents itself as a possibility for the emergence of difference in the curriculum.

**KEYWORDS:** School Time. Curriculum Policies. Cycles of Human formation. School Sarã

## INTRODUÇÃO

Apresenta-se análise sobre as políticas de currículo organizado por ciclos de formação humana, destacando os pressupostos teórico-políticos dessa forma de organização curricular, com ênfase na experiência do município de Cuiabá, denominada Escola Sarã. Exercita-se uma aproximação da abordagem do ciclos de políticas (BALL; BOWE, 1992; BALL, 2006) com a perspectiva sociológica na análise do tempo (ELIAS, 1998). Os dados constituem-se a partir de fontes bibliográficas e análise documental (ESCOLA SARÃ, 1999). Destacam-se os marcos históricos que antecederam a implementação da política de ciclos no Brasil. Apresentam-se as discussões de alguns teóricos acerca das políticas de ciclos, destacando-a como modelo de organização curricular que busca ressignificar aspectos teórico-metodológicos do processo de ensino e aprendizagem, em especial, no tocante a organização dos tempos escolares, com vistas a garantir os direitos básicos da educação fundamental. Sinalizamos que a política da Escola Sarã buscou ressignificar os principais elementos do currículo, tais como: reorganização do tempo escolar, concepção de avaliação, de currículo, de ensino/aprendizagem e de conhecimento, mas ainda apresenta limites e desafios.

## 1 | POLÍTICA DE CICLOS NO BRASIL: TEXTOS E CONTEXTOS

No Brasil, foi a partir de 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo, que o termo ciclos passou a ser utilizado para designar políticas de não reprovação. Contudo, os ciclos não iniciaram com o CBA. Registra-se desde o início da década de 10 as discussões sobre a criação de políticas de eliminação da reprovação nos anos iniciais da escolarização. Nesse sentido, a ideia de flexibilizar o tempo da instrução, assim como a de buscar alternativas para superar os índices de reprovação e o fracasso escolar estão presentes desde a origem da organização da organização da escola burguesa (MAINARDES, 2010).

Considera-se importante destacar alguns marcos históricos que antecederam a implementação dos Ciclos como política curricular no Brasil, pois eles constituem o contexto de influência e o contexto de produção do texto, permitindo análises mais consistentes acerca da política de ciclos.

Dos discursos pedagógicos após Revolução Francesa destaca-se o Relatório de Condorcet (1792), o qual tratava tanto de aspectos de organização escolar,

como de princípios liberais até hoje defendidos para a educação pública, tais como a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade do ensino (MAINARDES, 2010). Conforme destaca o autor, embora o documento apresentasse o reconhecimento de se estender os níveis de educação para todos os cidadãos, observa-se reiteradas justificativas para a limitação, tanto da duração, quanto de instrução oferecida no grau primário, pois ambas estariam subordinadas às necessidades de trabalho das crianças mais pobres, que não tinham condições de continuar os estudos. Nesse sentido, o relatório já previa a pouca possibilidade de continuidade dos estudos, por parte das crianças mais pobres.

O Plano de Reforma Langevin Walon (1946-1947), constitui-se como documento importante que antecede a política de ciclos. Apresenta-se como princípios gerais a justiça, a democratização do ensino, a valorização das aptidões individuais, o desenvolvimento de uma cultura geral sólida e o aperfeiçoamento contínuo do cidadão e do trabalhador. Embora esse plano não tenha sido aplicado, tornou-se uma referência na área da educação. De forma mais específica, o documento apresentava os pressupostos de um currículo organizado por ciclos.

No contexto nacional, os registros históricos indicam que a noção de ensino organizado por séries já estava presente desde a criação do Colégio Pedro II, em 1837.

A partir da implantação do Regime Republicano os discursos que circulavam baseavam-se nos valores relacionados ao mundo moderno. Sob influência dos países considerados “mais avançados”, o Brasil consolida o novo modelo de organização escolar, instituindo os grupos escolares que se inicia em São Paulo e se estende para outros estados brasileiros. No contexto da expansão do acesso da população à escola, os grupos escolares foram considerados mais adequados para a organização da educação pública de massa.

Nota-se que, o regime seriado e o sistema de promoção baseado no desempenho dos alunos produziram novos problemas como as taxa de reprovação e evasão. Ao longo dos anos, estas questões tornaram-se graves no sistema educacional brasileiro, acumulando, historicamente, altos índices de reprovação e evasão escolar (MAINARDES 2010).

Nesse cenário de altos índices de reprovação escolar, destacam-se a Reforma Sampaio Dória (1918). Essa Reforma envolveu professores intelectualmente reconhecidos que propunham mudanças significativas no sistema educacional do Estado de São Paulo, propondo erradicar o analfabetismo; transformar os cursos de formação de professores em tipo único (normalista), acentuando os elementos pedagógicos, e instituir as delegacias regionais de ensino para melhorar e descentralizar os serviços da instrução pública (HONORATO, 2017). Também se destacam na reforma, as propostas de romper com a avaliação seletiva e a enturmação por séries.

Também destacam-se duas reformas educacionais: a Reforma Francisco



Campos e a Reforma Capanema (período da Era Vargas). Nesse contexto, o termo “ciclo” era utilizado para designar o agrupamento dos anos de estudo. Em função dos altos índices de reprovação e da falta de vagas nas escolas, os discursos favoráveis à eliminação da reprovação nos anos iniciais do ensino primário eram recorrentes (MAINARDES, 2010).

As discussões sobre políticas de não reprovação são retomadas a partir dos anos de 1950. Nota-se que desde o final dos de 1950 até o início dos anos de 1980, em vários estados brasileiros, registram-se algumas iniciativas de políticas de não reprovação: no Rio Grande do Sul (1958) se realizou a reforma do ensino primário; em São Paulo (1959-1962) instituiu-se a Promoção por rendimento efetivo; no Distrito Federal (1960-1963) se realizou a organização do ensino primário em fases e etapas; em São Paulo (1969-1971), na rede Estadual de ensino, se estabelece a organização em níveis; na rede Estadual de Santa Catarina (1970 -1984), o Sistema de Avanços Progressivos; no Rio de Janeiro (1979-1984) Bloco Único (MAINARDES, 2010, p 59).

As experiências mencionadas referem-se às políticas realizadas em diferentes estados brasileiros com objetivo de responder às insatisfações com o modelo de ensino vigente no período. Observa-se que o termo “promoção automática” não aparece nas reformas curriculares. Segundo os estudos de Antunha e Ambrosetti (*apud*, MAINARDES, 2010) desde a emergência das discussões sobre promoção automática, os professores têm rejeitado esta proposta e atribuído ao termo um significado negativo. De modo geral, essas experiências apresentaram pouco satisfatórias, considerando que as taxas de reprovação continuaram altas nos anos ou séries em que era permitida a retenção. Contudo, se constituíram como base para a realização das políticas de ciclos, a partir dos anos de 1980.

As evidências históricas apresentadas permite afirmar que a ideia de flexibilização da organização dos tempos escolares se fez presente ao longo da história da educação no Brasil e, estava associada às determinações econômicas e de classe social. Atualmente, essas políticas tem sido compreendida como uma medida para garantir acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola, em especial, os filhos das classes populares, mas também estão correlacionadas à ideia de redução de custos ou à políticas sem compromisso efetivo com a educação. Ainda temos uma dívida histórica com o sistema educacional brasileiro, há a necessidade de se estabelecer políticas que atendam as especificidades da população e que promova uma educação mais justa e democrática.

## **2 | ESCOLA SARÃ: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

A política da Escola Sarã se configura como possibilidade de flexibilizar a organização dos tempos escolares. Nesse sentido, a principal mudança, ou tentativa

de mudança empreendida na reforma curricular constitui-se em considerar os tempos da vida, ou as fases do desenvolvimento humano na organização curricular.

O currículo organizado na perspectiva da formação humana compreende o desenvolvimento humano a partir de perspectivas biológicas, psicológicas, sociais, históricas, culturais e linguísticas. Nessa perspectiva, os ciclos de formação se configuram como um modo de organizar o tempo escolar visando superar a divisão estanque do currículo, na perspectiva de respeitar o processo de construção de conhecimentos dos alunos e flexibilizar os processos de ensino e aprendizagem.

A perspectiva da formação humana pode ser traduzida nos esforços em não reproduzir as práticas discriminatórias, assim como propiciar condições para que as aprendizagens possam ser desenvolvidas a partir do convívio com os semelhantes, respeitando as diversas temporalidades e as diferentes formas de expressar e construir significados, no convívio próprio de seu tempo cultural (ARROYO, 2000).

Sob o pressuposto de garantir o direito fundamental à educação e atender aos interesses maiores das classes populares, majoritariamente presentes na escola pública, o município de Cuiabá realiza a reforma curricular denominada Escola Sarã.

Consoante com as discussões em âmbito local/global, a rede pública municipal de ensino de Cuiabá inicia o processo de reestruturação da política curricular no final dos anos de 1980. Conforme o documento da política da Escola Sarã ((PROJETO SARANZAL, 1998) a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME) reestrutura as políticas pedagógicas desde 1986, apresentando como eixo central a universalização do atendimento escolar; democratização do Sistema Educacional; construção de uma escola pública, democrática, autônoma, descentralizadora e participativa.

O movimento de reestruturação curricular no município converge com o processo de implantação da Gestão Democrática, eleição dos Conselhos Escolares e do Diretor de escola. Na ocasião, as escolas passam a ter autonomia para elaborar seus currículos, envolvendo professores, alunos e a comunidade escolar externa.

O caráter democrático, na elaboração da política curricular, constitui-se um marco histórico para a educação do município, configurando a inter-relação entre os contextos de influência, contexto da produção do texto e o contexto da prática. Esse processo de ressignificação da política curricular, caracteriza a relação entre contexto macro e micro, ou seja, as práticas de um contexto local não estão deslocadas de contextos mais amplos. A política educacional envolve a inter-relação entre contextos macro/micro, se constituindo em um movimento cíclico, não linear, entre os três contextos (BALL, 2006).

Nessa perspectiva, considera-se que a reforma da política curricular na rede pública municipal de ensino de Cuiabá envolveu os principais atores da política, nas diferentes etapas, tanto nas definições teórico-conceituais, quanto nas definições dos aspectos metodológicos.

As principais mudanças propostas na política da Escola Sarã focalizam a

gestão e a reorganização do tempo escolar. Em relação à gestão escolar, defende-se a ampliação e consolidação da gestão democrática, quanto ao tempo, definem-se os ciclos de formação como uma nova forma de organizar o tempo curricular (OLIVEIRA, 2008). Destacam-se os pressupostos que fundamentam os ciclos de formação da política em pauta, a base teórica e conceitual da organização curricular e alguns aspectos metodológicos.

Justifica-se a organização curricular por ciclos na rede municipal de ensino de Cuiabá como um enfrentamento ao fracasso escolar (evasão, reprovação, integração, preconceito, resistência e segregação), consoante com uma perspectiva educacional que preza pelo respeito, entendimento e investigação sobre os processos sócio-histórico-culturais e cognitivos de produção de conhecimento pelos quais passa cada educando. Considera-se que a opção por um currículo organizado por ciclos consiste em evitar que o processo de aprendizagem tenha obstáculos inúteis, desnecessários (ESCOLA SARÃ, 1999). Portanto, a SME assume como necessidade, criar as condições institucionais que permitam garantir espaço e tempo para efetivação da política de ciclos.

Os pressupostos teóricos que embasam a reforma curricular da rede municipal de Cuiabá fundamenta-se nas discussões de autores da Psicologia Sociocultural (Vygotsky, Leontiev e Wallon) e nos estudos de Piaget sobre os estágios de desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, o Ensino Fundamental foi reorganizado em três ciclos de formação: o primeiro ciclo caracteriza a fase da infância é constituído por alunos na faixa etária de 6 a 9 anos. Essa faixa etária compreende a passagem do estágio pré-operacional para o estágio das operações concretas. O segundo ciclo caracteriza a fase da pré-adolescência e se constitui por alunos na faixa etária de 9 a 12 anos. Esta etapa é a fase das operações concretas, marcada por grandes aquisições intelectuais. O terceiro ciclo caracteriza a fase da adolescência, constitui-se por alunos de 12 a 15 anos, caracteriza-se pelos processos de pensamento para além do mundo presente e concreto, sendo capaz de utilizar de maneira mais efetiva os conceitos abstratos (ESCOLA SARÃ, 1999).

Para consolidação da política de ciclos observa-se a necessidade de discussões e enfrentamentos para ressignificar aspectos teórico-metodológicos como a organização escolar, conteúdos, avaliação, metodologia e recursos didáticos e, principalmente a necessidade de se perceber a face mais perversa da escola, que ao longo dos anos se configura de forma seletiva, excludente, intolerante, negando aos alunos, o direito de continuidade e conclusão dos estudos.

Nesse sentido, a política da Escola Sarã se configura como possibilidade de ressignificar as concepções de escola, de educação, de ensino/aprendizagem e de conhecimento. A escola passa a ser compreendida como espaço de formação humana com vistas a contribuir com a construção da consciência crítica e da ação transformadora.

A ressignificação da concepção de escola remete à ideia de ampliação de seu sentido, pois deixa de ser vista apenas como lugar de ensino/aprendizagem. Segundo afirma Arroyo (2004) o mais instigante nas reformas curriculares é o fato de elas tentarem repensar a função social da escola e da docência, focalizando a tarefa de educar. Isto implica em colocar o foco nos educandos e em seus processos formadores. Também significa reconhecer que cada aluno, em suas diferentes fases de desenvolvimento se constitui como um ser em formação. Esse processo de formação humana vai além dos processos de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento. Portanto, a tarefa que se coloca para a escola e para os docentes trata-se de promover a função formadora da escola básica, isto é, garantir a formação do ser humano. Nesse intuito, a política da Escola Sarã assume a concepção de educação crítica, que compreende uma tomada de posição de caráter ético-social e histórico. Deste modo,

O eixo filosófico-epistêmico, aqui assumido, passa pela concepção de uma filosofia dialética que coloca ênfase nos processos históricos do sujeito social em construção permanente. Isso implica na superação constante da racionalidade instrumental e do paradigma positivista, que não conseguem mais dar respostas aos problemas colocados pela sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, considera-se a educação como: função social de caráter histórico-antropológico, construindo-se ao mesmo tempo um processo individual e social (CUIABÁ, 1999, p. 29).

Sob essa perspectiva, seus pressupostos teóricos se fundamentam na Pedagogia Crítica que compreende o processo de escolarização como um empreendimento político-cultural, “vê as escolas não somente como locais de instrução, mas também como arenas culturais, onde uma heterogeneidade de formas ideológicas e sociais frequentemente colidem em uma luta incessante pelo poder” (ESCOLA SARÃ, 1999, p. 29). Frente a isso, se anunciam os conflitos e disputas e as relações de poder que envolvem a definição de uma política curricular. Endossa-se a necessidade de superar a visão tradicional da instrução e aprendizado como um processo neutro.

Ademais, a Pedagogia Crítica assume como princípio dar prioridade ao social, cultural, político e econômico, constituindo-se em uma pedagogia que se compromete com as formas de aprendizado e ações empreendidas em solidariedade com grupos subordinados e marginalizados. Nessa perspectiva, o conhecimento escolar é concebido como uma construção social profundamente enraizada em um nexos de relações de poder. Deste modo, a política da Escola Sarã (1999, p. 30) propõe um enfrentamento à hegemonia de poder no tocante à legitimação de algumas formas de conhecimento em detrimento de outros. Coloca-se em pauta a discussão sobre a correlação entre seleção dos conhecimentos e interesses de gênero, classe e etnia.

Deste modo, o conhecimento se configura como uma possibilidade que cria as bases para justiça social, igualdade e distribuição de poder. A concepção de conhecimento na perspectiva emancipatória se fundamenta nas ideias de Freire

(1970). O conhecimento é construído numa relação dialógica entre sujeitos que conhecem, sendo o objeto do conhecimento o mediador dessa relação.

Em relação à base teórica e conceitual da organização curricular da política em pauta, centraliza-se na prática social dos alunos. Fundamentam-se em autores como Apple (1992); Sacristán (1998). Segundo documento (CUIABÁ, 1999, p. 32), “isso coloca, como condição fundamental, as três dimensões da prática como eixos estruturadores do fazer pedagógico e curricular: a cultura, o trabalho e a natureza, mediatizados pela linguagem humana”. Nesse sentido, “afirma-se a necessidade de trazer para dentro do currículo os diferentes significados sobre essa prática humana, social, política e cultural, com vistas a construir um mundo social mais justo”.

O documento afirma que a elaboração do currículo se constituiu em uma construção coletiva, expressada através do processo participativo nas decisões e ações da comunidade escolar, na seleção e organização dos conhecimentos necessários aos alunos das escolas públicas. Deste modo, o currículo está definido como um projeto ‘seletivo de cultura’ que explicitará a intencionalidade educativa de cada unidade escolar, porque ele representa uma opção política da escola (CUIABÁ, 1999, p.33). Nessa perspectiva, o currículo tem como finalidade a formação da consciência crítica do professor e do aluno e, conseqüentemente, a sua emancipação como cidadão.

Deste modo, a concepção de currículo problematiza as relações de poder, em especial, no que consiste a seleção de conhecimentos considerados legítimos de serem ensinados na escola. Portanto, não nega, que ele é sempre parte de uma tradição seletiva, que expressa os interesses de determinados grupos e a visão acerca do que seja considerado conhecimento legítimo.

Nesse aspecto, Oliveira (2008) sinaliza que o documento apresenta perspectivas divergentes quanto à compreensão do processo epistemológico de conhecimento e fins da escola. Por um lado a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a escola repasse os conhecimentos historicamente produzidos pelo homem, remetendo a ideia de transmissão de conteúdo. Por outro lado, os pressupostos da Pedagogia de Freire defende que a escola elenque os conteúdos a partir do universo cultural e social do aluno.

Essas evidências confirmam o hibridismo nos textos políticos. A reforma curricular envolve negociação, contestação e luta, é portanto, disputa por hegemonia. O protagonismo dos diferentes atores da política podem ser evidenciados a partir das diferentes perspectivas teórico-políticas, disputando seus espaços.

Em relação à organização das disciplinas, o documento define a base curricular na dimensão globalizada interdisciplinar, por áreas de conhecimento, conforme estabelece a Base Nacional Comum-Lei n. 9.394/96, Art. 26 (CUIABÁ, 1999, p. 41).

Conforme a base curricular, cada ciclo é composto por três etapas de 200 dias letivos cada, perfazendo um total de 600 dias letivos. Ao subdividir os ciclos em três etapas, o que correspondem à anos/séries, mantém-se os elementos da organização

curricular por séries e a centralidade na lógica disciplinar. Essa lógica se constitui em uma técnica de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola (LOPES; MACEDO, 2011). De modo sistemático, a organização do trabalho pedagógico se expressa em um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em um dado horário e espaço, para ministrar um conjunto de conteúdos previamente selecionados.

Mesmo em reformas curriculares que se configuram como tentativa de ressignificar os tempos escolares, observa-se que, de modo geral, não se abandona a lógica de organização disciplinar. Essa tradição do currículo disciplinar constitui um discurso que corrobora com a ideia de que há uma cultura comum legítima de ser ensinada a todos, deste modo, justifica-se um currículo universal. Entretanto, as práticas curriculares não seguem um único sentido. As políticas educacionais se constituem em um processo de luta por significação desse currículo, são diferentes sentidos e significados em disputa em um mesmo espaço.

Nota-se a tentativa de ressignificação de diversos dispositivos metodológicos para garantir práticas curriculares consoante com os pressupostos teóricos assumidos pela política, a saber: enturmação de alunos, metodologias (tema gerador, ensino interdisciplinar) planejamento, avaliação, sala de apoio à aprendizagem, sala de recurso, progressão e a relação professor aluno. Com isso, lança-se as bases teóricas e conceituais para se pensar e construir novos significados para o currículo da rede pública municipal de ensino de Cuiabá.

### **3 | TEMPO DA ESCOLA E OS TEMPOS DA VIDA**

De acordo com as diretrizes (CUIABÁ, 1999) orienta-se a enturmação de alunos por critérios como idade, o desenvolvimento sócio-histórico-cultural e afetivo e o desenvolvimento cognitivo.

No tocante à organização do tempo escolar, a política da Escola Sarã centraliza-se no educando e suas idades mais aproximadas de formação (infância, pré-adolescência, adolescência). A partir desse critério pressupõe-se que “os alunos com seus pares de idade, terão mais facilidade nas trocas socializantes e na construção de auto-imagens e identidades mais equilibradas [...] no mesmo grupo de idades terão maiores oportunidades para sua formação-socialização equilibrada” (CUIABÁ, 1999, p. 94).

A política de ciclos coloca em pauta a discussão sobre um dos direitos humanos mais repleto de promessas, isto é, o direito à educação básica. O desafio imposto aos docentes é ver os alunos como sujeitos plenos de direitos. Os projetos curriculares fundamentados em uma perspectiva progressista e democrática se constituem como resistências à visão reducionista da educação.

Ademais, a política de ciclos provoca a discussão sobre o direito à viver o tempo



da vida. Um currículo organizado por ciclos de formação pressupõe uma unidade de tempo (ciclos de 3 anos ou mais) formada pelos anos de desenvolvimento da natureza humana, ou seja, a infância, a pré-adolescência e a adolescência. Ressalta-se que o tempo torna-se um ponto nevrálgico nas discussões sobre a organização curricular por ciclos. São diferentes lógicas em uma mesma política. Por um lado, a lógica do tempo da escola seriada, o tempo *chronos*, isto é, o tempo do relógio (um fluxo regular e uniforme), que cadencia, orienta e regula a vida social, com marcações de tempos fixos, precisos e rígidos. Por outro lado, a lógica do tempo do currículo organizado por ciclos que pressupõe uma ordenação temporal sem interrupções, ou seja, o tempo humano, compreendido como não linear, com fluxos mais estendidos.

Segundo Fernandes (2009, p. 75), o *habitus* com o tempo conhecido da escola seriada faz com que uma mudança nessa regulação e ordenação para um outro tempo, com fluxos mais estendidos, encontre muitas dificuldades para ser incorporado por parte dos sujeitos envolvidos nos processos educativos: docentes, alunos, famílias, e gestores das políticas de ciclos.

O *habitus social* remete à ideia de poder disciplinador que a instituição social do tempo exerce sobre os indivíduos. Segundo Elias (1998), cria-se uma autodisciplina quase implacável, que caracteriza os que cresceram em sociedades mais exigentes em relação ao tempo. Nota-se que a experiência de passado, presente e futuro se modifica em função dos diferentes níveis atingidos na evolução das sociedades. Deste modo,

Uma maneira de agir mais orientada para as necessidades imediatas do que para o futuro exige uma autodisciplina menos rigorosa e menos uniforme. Uma maneira de agir e fazer planos para o futuro, talvez até para um futuro razoavelmente distante, exige a capacidade de subordinar a satisfação das necessidades presentes às satisfações esperadas no futuro. Quem cresceu em sociedades em que as normas da sensibilidade, do pensamento e do comportamento são inspirados na representação do futuro pode considerar evidente o modelo correspondente de autodisciplina (ELIAS, 1998, p. 116).

Nossas capacidades sociais se desenvolveram ao longo do tempo, em função dessa autodisciplina, que comporta uma regulação muito intensa em relação ao tempo. Cada indivíduo adaptou-se a um conjunto de suas atividades junto à seus semelhantes. Atividades simples, como a de se levantar e se deitar, em um horário determinado com um rigor cada vez maior, foram automatizadas com a instituição social do tempo. Assim, a autodisciplina aumentou, simultaneamente, nos planos 'social' e 'individual'. O modelo contemporâneo de sociedade, com suas cadeias de interdependências e "a rede de suas intricações cada vez mais complexa, e a necessidade de uma determinação temporal exata da totalidade das relações fez-se cada vez mais premente, a ponto de se afigurar o meio indispensável da regulação delas" (ELIAS, 1998, p. 116).

É nesse modelo de organização social que a escola se insere. Assim, as formas de organização curricular, ou dos tempos escolares, se constituem nesse

*habitus social*. A lógica temporal, que ao longo da história do processo educativo, tenta manter-se hegemônico, se pauta em um sistema de marcação de tempo rígido, preciso e linear. Entretanto, as sociedades e suas culturas não são estáticas. Cada ser humano se constitui em um protagonista do seu tempo. Assim, pode-se reinventar as estruturas educativas.

As mudanças ou tentativas de mudanças, se delineiam nos projetos curriculares que ousam questionar a ordem estabelecida. Segundo Arroyo (2007, p. 32) se faz necessário trazer para o campo da educação as pesquisas e produções teóricas sobre os processos de “ensinar-educar-formar o ser humano”. Para o autor, as pesquisas das áreas de história, sociologia, antropologia, psicologia histórico-social, e as neurociências vem apresentando avanços significativos na compreensão dos tempos geracionais com sua especificidade na produção-apreensão do conhecimento, da cultura, dos valores, na formação de identidades, na socialização. Com isso, alimenta-se as bases para os projetos e as políticas que buscam reorganizar as escolas, seus tempos e espaços, o currículo e o trabalho docente, de forma que se permitem convívios e se respeite a especificidade de cada tempo humano dos educandos.

Considera-se que a política da Escola Sarã buscou alimentar as bases para se pensar um projeto curricular que promova o respeito às diferentes temporalidades por meio de tentativas de ressignificar os dispositivos pedagógicos como o ensino interdisciplinar e por tema gerador, o planejamento, a avaliação, formas de progressão e retenção e a relação professor aluno. Ademais, na reforma curricular, também se instituiu novos espaços e tempos de aprendizagem como a sala de apoio, para alunos com dificuldades de aprendizagem, sala de superação, para alunos com defasagem de idade/ciclo e a sala de recurso para o atendimento de alunos com necessidades especiais.

No que consiste os aspectos metodológicos da prática curricular, o documento (CUIABÁ, 1999) assume o desafio de implementar uma metodologia capaz de transformar a prática fragmentada e descontextualizada da realidade por uma prática interdisciplinar, que permita uma visão de totalidade da realidade concreta do educando. O tema gerador se constitui como eixo condutor, que compreende uma forma de pensar e fazer o currículo de modo reflexivo, crítico, integrando a teoria e a prática, o fazer e o pensar.

Ao adotar essas estratégias metodológicas, busca-se também ressignificar o papel do professor. Deste modo, o educador se vê envolvido em uma prática curricular “diferente da anterior: de transmissor, reproduzidor, acrítico, isolado e único dono do saber, ele passa a ser sujeito crítico, construtor, pesquisador, sujeito que tem saber e reconhece que os alunos têm saber, embora distintos” (CUIABÁ, 1999, p. 16).

Nota-se que o sentido da ação educativa é compreendida tanto em uma dimensão política quanto técnica e pedagógica, ao se anunciar que: “faz-se necessário um professor comprometido politicamente com sua tarefa de ensinar e competente

tecnicamente. Esta competência técnica também é produto de sua formação, tanto pedagógica como específica de conteúdo” (CUIABÁ, 1999, p.40). Nesta perspectiva, o papel do professor e sua relação com o aluno se constitui nas bases dos ideais progressistas, com vistas a assumir, a partir de sua ação educativa, um compromisso de relevância sociocultural, coletivo e histórico, frente a face conservadora da escola e suas formas de seleção e exclusão.

Em relação a avaliação reverbera-se a necessidade de romper com o modelo de avaliação puramente classificatória e quantitativa, que passa a ser compreendida em uma perspectiva mediadora, que concebe o aluno como sujeito do seu próprio desenvolvimento. Deste modo, os processos avaliativos se orientam na lógica da continuidade dos processos de formação, isto é, caracteriza-se como um processo contínuo, sistemático, participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa (CUIABÁ, 1999).

Consoante com a perspectiva de avaliação que se assume, são instituídos alguns dispositivos que visam garantir a todos os educandos, a continuidade e término de seus estudos. Deste modo são adotados diferentes formas de progressão do aluno, a saber: Progressão Simples (PS), o educando continuará seus estudos normalmente, de etapa para etapa e ciclo para ciclo; Progressão com Plano Didático de Apoio (PPDA), o educando que ainda persistir com alguma dificuldade progride para a etapa seguinte mediante elaboração e acompanhamento do plano de apoio, elaborado pelo coletivo de professores da etapa que o aluno frequenta e pelo professor da sala de apoio à aprendizagem e, Progressão Mediante Avaliação Específica (PMAE), esta forma de progressão é destinada àqueles educandos que necessitam de um apoio educativo especial e individualizado, sendo sua avaliação e o seu plano didático de apoio, realizados pelo coletivo de professores que trabalham com eles, auxiliados por uma equipe especializada, observando-se a variação de critérios, procedimentos, técnicas e instrumentos adotados, respeitando as características individuais de cada um (CUIABÁ, 1999).

No tocante à retenção de alunos, o documento afirma que “a escola proporciona ao educando condições de avanço e progressão, pois não considera a reprovação ou retenção do educando de etapa para etapa, nem de ciclo para ciclo” (CUIABÁ, 1999, p. 91). Entretanto, a reprovação foi instituída ao final de cada ciclo.

A organização dos currículos por ciclos de formação consiste na redefinição dos tempos escolares. Segundo Oliveira (2011, p. 19) de modo geral, os professores envolvidos na política apresentam questões que remetem para os significados e sentidos de poder, avaliação, aprendizagem e conhecimento. Entretanto, “o que se reverbera é o tempo: tempo cíclico da política, tempo do ciclo de formação do estudante, tempo de trabalho e pesquisa do professor” Portanto, a organização curricular em ciclos de formação humana exige condições de trabalho docente e tempo para a formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantas críticas às políticas de ciclos, destaca-se a manutenção da reprovação. Mesmo em projetos curriculares que se fundamentam na perspectiva da formação humana, são recorrentes os discursos que associam os ciclos a um amontoado de séries. Arroyo (2007) assevera que muitas políticas de ciclos se consistem de uma forma superficial, visando apenas a progressão automática ou a progressão contínua. Entretanto, as políticas de ciclos, além de desafiar as “certezas” e de tencionar a cultura da reprovação, elas indicam a necessidade de se repensar a organização da escola de modo a repensar a sua função educativa formadora e também reafirmar o direito dos educando, à educação e à sua formação como seres humanos.

Para Mainardes (2010, p. 65) a política de ciclos, como qualquer outra política educacional, pode também ser contraditória e formada a partir da combinação de diferentes influências, como: dos partidos políticos no poder, das condições financeiras e de infraestrutura, da trajetória das políticas já implementadas na rede de ensino, do nível de conhecimento especializado das equipes de gestão educacional, entre tantos outros aspectos. Ressalta-se que, as decisões acerca de seus formatos não são neutras ou aleatórias, fundamentam-se em concepções entrelaçadas ao projeto histórico de sociedade que deseja construir.

A Escola Sarã se constitui como política que buscou ressignificar os principais elementos do currículo, tais como: reorganização do tempo escolar, concepção de avaliação, de currículo, de ensino/aprendizagem e de conhecimento, mas ainda apresenta limites e desafios. Sinaliza-se que ainda que haja referência nos documentos ao meio social como elemento fundamental no desenvolvimento cognitivo do educando e como critério no processo de enturmação dos alunos, a organização do tempo na Escola Sarã privilegia os estágios concebidos pela psicopedagogia.

A formação discursiva configuradora da política de currículo da Escola Sarã busca priorizar as fases do desenvolvimento humano, como se propõe nos currículos organizados por ciclos de formação humana e, não se limita à perspectiva psicologizante nos processos de aprendizagem. Ressalta-se que a política é hibridizada por perspectivas teórico-metodológicas divergentes, se apresenta como possibilidade para emergência da diferença no currículo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ciclos de formação. O que pesquisar e refletir?** In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista**, v. 2, p. 17-31. Implicações curriculares de uma escola não seriada. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

BOWE, R; BALL, S. **Reforming Education & Changing Scholls Studies in Policy Sociology**.

London, New York: Routledge, 1992.

CUIABÁ-MT. **Escola Sarã –Um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais de Cuiabá**, 1999.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. **Escola em ciclos no Brasil: aspectos históricos, panorama da situação atual e perspectivas para a pesquisa**. In Ciclos escolares e formação de professores. Leila Nivea Bruzzi David, Rejany dos S. Dominick (Orgs)- Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

OLIVEIRA, O. V. de. **Movimento comutativo da política de currículo: o caso da Escola Sarã**. Revista de Educação Pública, EdUFMT, Cuiabá, v. 17, n. 33, p. 13-24, jan.-abr. 2008.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

**KEYLA CHRISTINA ALMEIDA PORTELA** - Secretária Executiva formada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Licenciada em Língua Inglesa e Espanhola pelo Centro Universitário de Varzea Grande – UNIVAG. Especialista em Linguística Aplicada pela Unioeste, Especialista em Gestão de Processos e qualidade pela Uninter, Especialista em Recursos Humanos pela Uninter, Especialista em Gestão de projetos pela Uninter, Especialista em Gestão e Docência em Ead pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Especialista em Didática do Ensino Superior pela Unipan, Especialista em Formação de professores pela UTFPR. Especialista em MBS – Master Business Secretaries pela Uninter. Mestre em Educação pela Universidade de Lisboa e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCSP). Desenvolve trabalhos nas áreas de educação, ensino e gestão. Atualmente é docente do Instituto Federal do Paraná – Campus Assis Chateaubriand. E-mail para contato: keylaportela@bol.com.br

**ALEXANDRE JOSÉ SCHUMACHER** – Secretário Executivo formado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Bacharel em Administração de Empresas com Habilitação Administração Hospitalar; Tecnólogo em Comércio Exterior; Doutor com menção internacional em Economia e Direção de Empresas; Tese resultante do processo de doutoramento foi premiado internacionalmente no prêmio “Adalberto Viesca Sada” pela Universidade de Monterrey no México no ano de 2015; possui Mestrado em Administração de Empresas; Especializações Lato Sensu em: Comércio Exterior para Empresas de Pequeno Porte; Docência no Ensino Superior; Administração e Marketing; MBA em Planejamento e Gestão Estratégica; MBA em Administração e Gerência de Cidades; Gestão Escolar; Administração em Agronegócios.. Já atuou como consultor em grupos empresariais em setores específicos; realiza palestras em conferências em temas específicos relacionados a sua área de formação e de desenvolvimento de pesquisas. É Pesquisador de temáticas relacionadas com as empresas familiares e suas dinâmicas. É Practitioner em PNL e Hipnose Moderna. Atualmente é docente do Instituto Federal do Paraná – Campus Assis Chateaubriand. E-mail para contato: alexandre.jose.schumacher@gmail.com



## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Alteridade 80, 85

Animes 90, 96

Arduino 155, 156, 157, 158, 159, 160, 164, 165

Arte 98, 99, 100, 101, 112, 113, 140, 159, 162, 236

Aulas práticas 62, 66

### C

Computação Física 155, 164, 165

Conhecimento 62, 96, 132, 134, 137, 240, 320

### D

Diversidade sexual 37

### E

Economia de Belém 67

Educação STEAM 155

Elementos geométricos 98

Ensino-aprendizagem 13

Ensino de História 267, 278

Ensino de imunologia 90

Ensino Profissional e Tecnológico 13

Escolarização 1

Escola sem Partido 181, 182, 184, 185, 186, 188, 190, 191, 192, 264

Escravidão no Brasil 202

Escrita 122, 123, 202

Escrita epistolar 202

### F

Formação de Professor 13

Fotografia 267, 269, 279

### G

Gêneros textuais 242, 243, 250

Gerencialismo 251

## **H**

História da Ciência 49, 50, 51, 56, 57, 59, 60

## **I**

Imaginação e criatividade 98

Indígena 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11

## **L**

Leitura 122, 123, 128, 129, 141, 242

Livro didático 37

## **M**

Maus Tratos 71

## **P**

Patrimônio 267, 278, 279

Políticas Públicas 181

Pós-Estruturalismo 37

Produção de texto 242

Programação 155

Psicanálise 71, 75, 76

## **R**

Reflexão 114, 143

## **T**

Trabalho Docente 181

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-551-8

