

CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Cláudio Pires Viana

GT2 – Políticas Educacionais

Resumo: Este trabalho faz uma análise da concepção de Ciclos de Desenvolvimento Humano como política pública educacional, refletindo sobre as razões históricas, políticas, sociais e pedagógicas que vêm implicando em dificuldades para a sua consolidação na prática pedagógica da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Apesar das novas possibilidades de organização pedagógica vislumbradas pelos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, velhas práticas não são desconstruídas, reforçando o caráter de resistência ou de dificuldades diante dessas novas concepções. A partir das contribuições de autores que lidam com a discussão sobre a relação de tensão entre as dimensões objetivas e subjetivas, tais como Severino (2006), Neves (2005), Resende (2009), Afonso (2000), Arroyo (2004), este trabalho propõe partir de uma contextualização histórica em que se dá a consolidação da sociedade neoliberal no Brasil e a sua força de subjetivação ideológica sobre a ação docente, apresentando também os aspectos históricos relacionados ao desenvolvimento das políticas públicas na Rede Municipal de Educação de Goiânia entre os anos de 1998 e 2009, enfocando a relação continuidade/descontinuidade histórica, para discutir as condições concretas que vêm implicando em dificuldades para a consolidação da concepção de organização da educação fundamental na perspectiva dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Por fim, o texto apresenta alguns elementos característicos das práticas docentes seriadas que ainda são vivenciadas nas escolas da RME/Goiânia e que também contribuem para essa realidade.

Palavras-chave: Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Rede Municipal de Educação de Goiânia. Políticas educacionais. Prática pedagógica.

Introdução

A proposta de organização pedagógica da Educação Fundamental na perspectiva dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano é uma realidade em várias cidades brasileiras. A Rede Municipal de Educação de Goiânia também vivencia essa experiência desde o ano de 1998. Contudo, após dezoito anos de sua implantação, essa forma de organização da educação fundamental pensada a partir das fases da vida ainda encontra muitas dificuldades para se consolidar na prática pedagógica vivenciada nas escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Apesar das novas possibilidades de organização pedagógica vislumbradas pelos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, velhas práticas não são desconstruídas, reforçando o caráter de resistência ou de dificuldades diante dessas novas concepções. A partir das contribuições de autores que lidam com a discussão sobre a relação de tensão entre as dimensões objetivas e subjetivas, tais como Severino (2006), Neves (2005), Resende (2009), Afonso (2000), Arroyo (2004), este trabalho propõe partir de uma contextualização histórica em que se dá a consolidação da sociedade neoliberal no Brasil e a sua força de subjetivação ideológica sobre a ação docente, apresentando também os aspectos históricos relacionados ao desenvolvimento das políticas públicas na Rede Municipal de Educação de Goiânia entre os anos de 1998 e 2009, enfocando a relação continuidade/descontinuidade histórica, para discutir as condições concretas que vêm implicando em dificuldades para a consolidação da concepção de organização da educação fundamental na perspectiva dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Por fim, o apresentaremos alguns elementos característicos das práticas docentes seriadas que ainda são vivenciadas nas escolas da RME/Goiânia e que também contribuem para essa realidade.

As dificuldades de consolidação da concepção de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano na Rede Municipal de Educação de Goiânia: aspectos sociológicos, históricos e subjetivos

A escola é uma instituição social mediadora de um projeto educacional que articula o projeto político da sociedade e o modo de ser e de existir dos sujeitos que vivenciam a prática pedagógica na sua cotidianidade. Constitui-se assim como um tempo-espaco político e existencial que implica intencionalidades engendradas pelas condições objetivas da realidade social e a dimensão subjetiva posta pela existência humana que atribui sentido ao mundo que a forma. Os sujeitos formam e são formados pelo mundo da objetividade em um mesmo movimento dialético, “já que a existência dos homens se dá sempre no duplo registro da objetividade/subjetividade, de modo que estão sempre lidando com uma objetividade subjetivada e com uma subjetividade objetivada” (SEVERINO, 2006, p. 312).

Em decorrência desse processo histórico e dialético de constituição do nosso modo de ser e de existir, a escola tradicional seriada tornou-se tão familiar à nossa forma de conceber a educação formal que nos parece impossível imaginar novas possibilidades de organização dos tempos e espaços da escola, senão pela ideia de divisão rígida de disciplinas e em escalas de série. Essa forma de organização da escola, fundada na rigidez temporal, na fragmentação do

conhecimento e na alienação dos sujeitos, está tão arraigada na cultura e nas práticas de nossos sistemas educativos que parece impossível a sua desconstrução, pois para muitos significaria a destruição da ideia e lógica da própria escola como instituição social.

Por isso, a tentativa de mudança dessa lógica se constitui em uma tarefa nada fácil. A cultura da escola organizada a partir desses princípios temporais está carregada de valores ideológicos e culturais que se confundem com a própria história da escola no século XX. Esse modelo de organização do trabalho pedagógico historicamente constituído está essencialmente relacionado, por sua vez, à forma de produção e reprodução da vida no contexto da sociedade burguesa, sendo que na atualidade se caracteriza pelo avanço e consolidação de um tipo de sociabilidade fundada nos princípios do neoliberalismo.

Nesse contexto, prospera uma ética hedonista baseada no individualismo, de traço narcísico, que vê o homem como se fosse um átomo solto, vivendo em torno de si mesmo, numa sensibilidade ligada apenas ao espetáculo. Puro culto ao prazer que se pretende alcançar o consumo compulsivo e desregrado dos bens de mercado (SEVERINO, 2006, p. 305).

Nesse contexto, a educação no seu sentido mais amplo assume um papel fundamental no processo de subjetivação desse tipo de sociabilidade, reproduzindo-o no âmbito da vivência familiar, dos meios de comunicação de massa, além das outras formas de interações informais das pessoas no seio da sociedade civil. Assim, a escola, como instituição inserida no bojo de reprodução desse modo de ser e de existir dos sujeitos, sofre também as suas influências, se constituindo como uma das instâncias mediadoras do processo de subjetivação dos valores da sociedade neoliberal.

A concepção de escola organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano se apresenta como uma possibilidade de construção de uma nova sociabilidade, fundada numa perspectiva crítica e voltada à defesa de um processo de formação humanizadora. Contudo, essa concepção de escola ainda é uma ilha cercada de seriação por todos os lados, inclusive o lado de dentro. Os agentes que atuam na construção e produção da escola organizada em Ciclos (gestores, educadores, educandos, pais e a comunidade em geral) não estão imunes ao processo impositivo da sociabilidade neoliberal, não conseguindo em sua maioria romper com a cultura fragmentada, competitiva e individualista da sociedade contemporânea e, por consequência, dos princípios éticos e políticos que forjaram historicamente a escola seriada tradicional. Há, portanto, um processo de subjetivação da cultura neoliberal e seriada no seio do trabalho educativo vivenciado no interior das escolas

organizadas em Ciclos. Assim, “a força do processo de ideologização é, sem dúvida, um dos maiores percalços da prática educativa, porque ela atua no seu âmago” (SEVERINO, 2006, p. 313).

Inserida nesse processo de ideologização e partindo do princípio de que o processo histórico é dialético e contraditório, a trajetória da implementação da proposta de organização a partir dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano na Rede Municipal de Educação de Goiânia é caracterizada pela relação continuidade/descontinuidade, sendo que esse processo iniciado em 1998 foi profundamente marcado por avanços e retrocessos, possibilidades e limites, acertos e equívocos.

A história de implementação da política de organização da Educação Fundamental em Ciclos teve início na Rede Municipal de Educação de Goiânia no ano de 1998, por meio do *Projeto Escola para o Século XXI*, desenvolvido na gestão dos Professores Nion Albernaz e Jônathas Silva, prefeito e secretário de educação, respectivamente. O projeto inicial previa a implantação de quatro ciclos que estabeleciam correspondência direta com o sistema seriado. Assim, havia o “ciclo I alfabetização, primeira e segunda séries; ciclo II terceira e quarta séries; ciclo III quinta e sexta séries e ciclo IV sétima e oitava séries” (GOIÂNIA, 2004, p. 21). Em razão dessa organização, o Projeto Escola para o Século XXI não conseguiu criar condições estruturais para um debate sobre a possibilidade de desconstrução da lógica educativa sedimentada historicamente pela organização seriada.

A preocupação em encontrar respostas para os altos índices de repetência e evasão era uma premissa básica da *Escola para o Século XXI*. A questão do fluxo e a ideia de superação do fracasso escolar representado pela reprovação são colocados como prioridade no processo de estruturação dos Ciclos na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Subjacente a essa questão, a preocupação prioritária presente no *Projeto Escola para o Século XXI* denota o desejo incauto dos gestores públicos no sentido de apresentar índices de qualidade da educação, representados pela melhoria das estatísticas de aprovação e fluxo escolar, compatíveis com as exigências estabelecidas pelas políticas dos organismos internacionais.

No ano de 2001, a partir da reestruturação nos quadros da Secretaria Municipal de Educação, pela gestão da Professora Walderês Nunes Loureiro, apresenta-se uma nova configuração na forma de conceber a educação pública na cidade de Goiânia. A nova gestão propunha a implementação de uma política administrativa de caráter democrático-popular. Nesse contexto, o *Projeto Escola para o Século XXI* passou por um processo de avaliação,

por meio do qual, professores, gestores e funcionários administrativos puderam apresentar propostas, críticas e sugestões acerca das questões pedagógicas que vinham sendo desenvolvidas na Rede Municipal de Educação, pautando “a discussão em torno dos três eixos: melhoria de qualidade social da educação, gestão democrática e valorização dos profissionais de educação” (GOIÂNIA, 2004, p. 23).

A partir de então, a concepção de política educacional a ser construída pelos profissionais da RME trazia consigo o propósito de se consolidar como prática democrática e popular. “A gestão 2001-2004 tinha como horizonte a constituição de uma escola pública efetivamente democrática e voltada para a qualidade da educação, que pressupõe, antes de tudo, a humanização do processo de educação” (GOIÂNIA, 2002, p. 21).

Esses princípios apontados nos documentos oficiais da SME apresentam uma dimensão política clara que denota a preocupação prioritária da gestão 2001-2004: a defesa de uma concepção de educação com qualidade social voltada à formação e o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, nas diversas fases e tempos da vida. Essa concepção de educação se mostrava essencialmente necessária para a construção de um sistema educativo emancipador e profundamente humanizador.

Contudo, ao propor uma concepção de organização pedagógica fundamentada numa perspectiva progressista de educação, a organização em Ciclos na RME/Goiânia não ficou imune às críticas e aos questionamentos da sociedade, principalmente no que se refere às questões relacionadas à avaliação, ao fim da ideia de reprovação e ao processo de ensino e aprendizagem.

Esses questionamentos se inserem no contexto de implementação das políticas públicas educacionais voltadas para adequação da educação aos princípios políticos e ideológicos postos pelos interesses e concepções do que Afonso (2000) denomina de *Estado-avaliador*. Segundo o autor, essa expressão quer significar uma concepção de Estado que adota e assume “a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos” (AFONSO, 2000, p. 49). Como se trata de um conceito construído historicamente, a ideia de Estado-avaliador surge em um contexto específico, o da consolidação do Estado neoliberal.

No caso da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, a proposta de implantação de um sistema de avaliação da educação por ela ofertada surge no contexto em que a comunidade – representada por setores da mídia, Ministério Público Estadual, pais e

professores – apresentava os questionamentos acerca da qualidade da educação municipal desenvolvida a partir da organização da Educação Fundamental em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Assim, em 2005, na gestão da Professora Márcia Pereira Carvalho (2005-2009), a SME/Goiânia institui seu próprio sistema de avaliação, a partir da criação do Núcleo de Avaliação e Pesquisa (NAP), cujos objetivos estão relacionados à necessidade de obtenção de dados sobre o desempenho escolar dos educandos de toda Rede Municipal.

Nesse contexto, torna possível a identificação na RME/Goiânia de algumas características próprias do Estado-avaliador, uma vez que a ideia de qualidade de ensino se associa ao que é cobrado nas avaliações externas. É o que nos explica Oliveira (2011), ao afirmar que no plano do discurso oficial, os resultados da avaliação servem para subsidiar reflexões e planejamentos para aperfeiçoar a gestão pública educacional, porém na prática cotidiana tais ações acabam contribuindo para um determinado tipo de cultura avaliativa voltada à determinação de padrões de qualidade, com o objetivo de “alinhar” o sistema educacional às metas estabelecidas no contexto nacional e internacional.

A gestão 2005-2009 da SME/Goiânia, ao assumir as prerrogativas do Estado-Avaliador, marca um novo período na história de implementação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, cujo conteúdo representa mais um elemento no processo de descontinuidade histórica, forjando novos limites e dificuldades à consolidação dessa concepção de educação na RME/Goiânia. Mudanças profundas foram implementadas pela gestão de Márcia Carvalho, representando alterações em alguns princípios essenciais dos Ciclos. Essas mudanças caracterizaram-se essencialmente pela retomada de práticas e concepções próprias da forma de organização da escola seriada.

A primeira alteração se refere à concepção de avaliação. O aspecto quantitativo aplicado à avaliação das aprendizagens passa a ser representado pela inserção na *Ficha de Registro das Aprendizagens* de um quadro percentual gráfico como expressão por meios de dados quantitativos dos objetivos de aprendizagem alcançados (ou não) pelo educando durante o trimestre letivo. O documento oficial ressalta, contudo, que “o registro quantitativo, para coadunar com a concepção de um processo formativo precisa ser coerente e articulado com o registro descritivo do desenvolvimento do educando” (GOIÂNIA, 2012, p. 198).

Esse processo de retomada do aspecto quantitativo representava um esforço no sentido de dar respostas aos questionamentos e pressões exercidas pela comunidade, pelos setores da mídia e pelo Ministério Público, que compreendiam que na escola da Rede Municipal de

Educação não havia “controle da aprendizagem dos educandos, pois não existiam notas.” O caminho então foi encontrar um meio termo, tentando conciliar a concepção de avaliação diagnóstica, processual, qualitativa e descritiva com a ideia de quantificação da aprendizagem por meio de dados e médias percentuais. Com essa medida, a Proposta Político Pedagógica da SME acaba por legitimar o retorno da nota no seio do processo avaliativo na perspectiva dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, pois aquela gestão entendia que “o registro quantitativo, com notas ou mesmo dados percentuais, é importante e significativo na medida em que resulta dos registros incluídos no relatório detalhado do desenvolvimento do educando” (GOIÂNIA, 2012, p. 201).

Outro aspecto também que representa uma alteração significativa se refere à construção da ideia de permanência do educando por um tempo a mais ao final de cada Ciclo. Em relação a essa questão, o parecer do Conselho Municipal de Educação, por meio da Resolução nº 195, de 19 de dezembro de 2005, afirma que:

Não existe retenção do educando dentro dos ciclos; entretanto, o educando que não apresentou conhecimento cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor necessário para o ciclo seguinte, após avaliação diagnóstica aprovada pelo Conselho de Ciclo e registrada em ata, poderá permanecer mais um tempo na mesma etapa de ciclo, para resgatar as aprendizagens ainda não construídas (CME, Resolução n. 195, de 19/12/2005).

Embora a ideia de *permanência* se contraponha à concepção de retenção do educando dentro dos ciclos, uma vez que deve levar em consideração não somente os aspectos objetivos relacionados ao processo de aprendizagem, mas sobretudo os aspectos subjetivos de aprendizagem e desenvolvimento humano na sua globalidade, essa possibilidade de manter o educando por um tempo a mais ao final de cada ciclo acabou por contribuir para a retomada de velhas práticas relacionadas à ideia de reprovação, uma vez que não rompe de maneira radical com a concepção tradicional seriada.

As consequências pela assunção das prerrogativas do Estado-Avaliador também levaram a gestão da SME/Goiânia (2005-2009) a promover uma série de ações relacionadas à busca da melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que se mostravam incompatíveis com a concepção de educação a partir da organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Entre essas ações podemos aqui citar a realização de *maratonas preparatórias* para a Prova Brasil, rompendo os princípios da dimensão formativa do processo avaliativo,

preconizada nos próprios documentos oficiais da SME, além de constituir um ritualismo que desvincula a avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem construído, elaborado e vivenciado pelos educandos e educadores no cotidiano da prática pedagógica. Essa prática abriu precedentes para a promoção de uma concepção de currículo pautado não pelas necessidades dos sujeitos educandos, mas pelas imposições generalizantes dos descritores da Prova Brasil.

Além de todas essas questões, a gestão da SME/Goiânia (2005-2009) também promoveu alterações na forma de organização do trabalho coletivo nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, diminuindo o número proporcional de professores em relação ao número de turmas, o que contribuiu para tornar a organização do trabalho pedagógico menos flexível e, assim, enrijecendo o trabalho voltado a atender as necessidades pedagógicas dos educandos. Junta-se a isso, o fato de a SME/Goiânia também ter retirado a possibilidade de realização dos planejamentos coletivos por parte dos profissionais, que até o ano de 2005 ocorriam com periodicidade semanal. A partir do ano de 2006, os planejamentos semanais foram abolidos, pois havia, segundo a SME, uma determinação do Ministério Público no sentido de que a Rede Municipal de Educação de Goiânia assegurasse o cumprimento de no mínimo quatro horas diárias de atividades letivas, conforme estava disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96.

Em razão desses fatores de ordem sociológica, política e histórica, a cultura da seriação ainda é hegemônica em nossos sistemas de ensino e preponderante no imaginário social, nas ações das políticas públicas voltadas à educação e, por consequência, nas práticas cotidianas dos sujeitos que efetivamente faz a educação no seu cotidiano. É por isso que afirmamos que a escola organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano ainda é uma ilha cercada de seriação por todos os lados, inclusive o lado de dentro. No caso da Rede Municipal de Educação de Goiânia, essa afirmativa decorre da constatação de que ainda prevalece em várias escolas a existência de atitudes seriadas no cotidiano das práticas pedagógicas de vários professores.

Em relação à questão da epistemologia do professor que atua nos Ciclos, podemos partir do pressuposto apresentado por Lima, segundo o qual “cada pedagogo faz a pedagogia que corresponde a sua ‘mentalidade’, isto é, faz pedagogia acorde com a concepção que tenha do ser humano e do mundo” (LIMA, 1985, p. 16). Nesse sentido, podemos encontrar professores que defendem a ideia de homogeneização das possibilidades de formação

humana, conforme os princípios preconizados historicamente pela organização seriada. Fundamentados nessa concepção, esses professores entendem que existem educandos aptos a seguirem suas trajetórias escolares, pois, do ponto de vista exclusivamente cognitivo, se diferem daqueles que não conseguem o êxito da aprendizagem. Segundo Krug (2005), a leitura epistemológica que esses professores fazem pode se justificar, primeiro, a partir de uma concepção apriorista da inteligência e seu desenvolvimento, segundo a qual o ser humano já traz consigo, ao nascer, as condições de aprendizagem e, portanto, não há muito o que fazer naqueles casos em que os educandos possuem dificuldades em aprender. De outro lado, prevalece também a crença de que a aprendizagem é fruto de um insistente processo de repetição de conteúdos. “Nestas situações, a epistemologia da professora fundamenta-se no empirismo, ou seja, o ser humano nasce vazio, tal qual uma tábula rasa, a ser preenchida pelas experiências que lhe serão proporcionadas” (KRUG, 2005, p. 2).

Nessa perspectiva, tanto a concepção apriorista como a empirista acabam por reproduzir e justificar as práticas seriadas no interior da escola organizada em Ciclos, pois reforçam a ideia de que a reprovação é uma realidade necessária, uma vez que se traduz em uma forma de seleção dos educandos mais capazes e, por outro lado, poderá “contribuir para a aprendizagem do aluno repetente”.

Outro aspecto também observado se refere ao princípio da mobilidade defendido pela concepção de Ciclos. De uma maneira simples, o princípio da mobilidade consiste em promover a movimentação dos educandos dentro de seus ciclos, de modo a agrupá-los e reagrupá-los de acordo com as suas necessidades. Essa possibilidade de intervenção pedagógica se apresenta como uma ação política em contraposição aos modelos inflexíveis de organização do trabalho pedagógico, permitindo ao coletivo de profissionais dos Ciclos o desenvolvimento de uma série de ações criativas no sentido de possibilitar a reinvenção de espaços e tempos pedagógicos que venham contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos, levando em consideração as várias dimensões da formação humana.

Contudo, há situações em que o princípio da mobilidade é desvirtuado de seus pressupostos originais com o objetivo de atender determinadas demandas no interior dos coletivos docentes que se fundamentam em concepções de organização do trabalho pedagógico totalmente avessas aos princípios preconizados pelos Ciclos. Uma dessas situações é aquela em que um educando com dificuldades ou defasagem de aprendizagem é encaminhado a outro agrupamento do mesmo Ciclo e ali permanece “esquecido” durante todo

o ano letivo. Nesse caso, há um uso indevido do princípio da mobilidade, uma vez que mascara-se um determinado tipo de reprovação escolar, pois o educando é reagrupado com o simples objetivo de “repetir” os conteúdos não aprendidos.

Por fim, o último aspecto analisado se refere ao processo de avaliação das aprendizagens dos educandos e a ideia de permanência ao final do ciclo. Vimos anteriormente que ao processo avaliativo nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano em Goiânia foi incorporado a partir do ano de 2005 o aspecto quantitativo, como o intuito de “fornecer dados objetivos e quantitativos sobre o processo de aprendizagem dos educandos” (GOIÂNIA, 2012, p. 201). A partir dessa possibilidade, percebe-se que a dimensão formativa do ato de avaliar ficou comprometida, pois para vários professores (principalmente do Ciclo III, que corresponde ao ciclo da adolescência) os dados quantitativos foram reduzidos à mera condição de nota classificatória dos educandos. Com essa concepção, velhas práticas da escola seriada foram retomadas, como, por exemplo, o uso da nota como instrumento de ameaça e punição. Essa questão da avaliação leva também ao uso da ideia de *permanência* como sinônimo de *reprovação*, uma velha prática da escola tradicional seriada.

Por todas essas questões (e várias outras que não foram possíveis ser registradas em razão dos limites deste trabalho), as antigas práticas da seriação ainda se mostram bastante pungentes no cotidiano das escolas organizadas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Trata-se de uma questão complexa que deve ser analisada em suas múltiplas determinações, mas que, sobretudo, deve ser enfrentada sob o risco de inviabilizar uma proposta de educação que possa vir a se consolidar numa perspectiva de emancipação e não de mera reprodução das práticas desumanizadoras da escola tradicional.

Considerações finais

A tentativa de mudança da lógica da escola seriada se constitui em uma tarefa que implica muitos desafios. A história da Rede Municipal de Educação de Goiânia nos mostra que a cultura da escola organizada a partir desses princípios temporais está carregada de valores ideológicos e culturais que se confundem com a própria história da escola no século XX.

A possibilidade de organização da educação fundamental a partir dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano representou um avanço na forma como a escola deve, enquanto instituição social, lidar com a realidade imediata de seus alunos, vítimas de uma sociedade

excludente e desigual. Trata-se de uma nova visão sobre a educação que propõe o delinear de práticas educativas que tradicionalmente eram desconsideradas na organização da escola seriada, uma vez que rompe com aquele modelo fragmentado e excludente, que mais contribuía para a sedimentação do fracasso escolar.

Embora se depare com tantos limites e dificuldades, a política de organização da escola a partir dos ciclos da vida possui uma dimensão formativa para os educandos, educadores e sociedade em geral, pois se constitui como um campo de resistência aos valores preconizados pela sociedade da individualização, do consumo e da competitividade. A resistência à ideia de seriação é a mesma resistência a esse modelo social. Uma luta nada fácil, mas necessária. Nesse sentido, há uma relação dialética entre as práticas vivenciadas na realidade das instituições educacionais, os sistemas educativos representados pelas políticas públicas e o compromisso ético com o processo de transformação e humanização no campo da educação, de modo a contribuir para a superação das formas tradicionais de organização dos tempos e espaços escolares.

A RME/Goiânia representa essa dimensão dialética. Em que pesem as dificuldades que enfrenta no seu cotidiano encalacrado pela força ideológica da cultura da seriação, ainda assim se constitui em um campo de resistência ao propor a política de organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Assim, por se constituir como resistência, a RME/Goiânia também se constitui como possibilidade – apesar de todos os limites aqui apresentados – pelo simples fato de permitir o debate a partir da realidade que seus profissionais vivenciam diariamente no interior das instituições educacionais.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regularização e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

CME. **Conselho Municipal de Educação de Goiânia**. Parecer de Assessoria Técnica. CME n. 195, de 19/12/2005.

_____. **Ações e concepções (2001-2004)**. Goiânia: SME, 2002.

_____. **Proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e adolescência**: Prefeitura de Goiânia, Departamento Pedagógico, 2004.

_____. Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência: Prefeitura de Goiânia, Departamento Pedagógico, 2008. In: INTER-AÇÃO, **Revista da Faculdade da Educação**, UFG, v. 37, n. 1, jan/jun/ 2012, p. 177-208.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação**: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Ciclos de Formação: Desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares**. GT: Educação Popular. N. 06, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2005.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Introdução à pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2. ed. 1985.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2011.

RESENDE, Anita C. Azevedo. **Para a crítica da subjetividade reificada**. Goiânia: UFG, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França (Org.). In: **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPSJV, 2006, p. 289-320.