



## A IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

**Alexandre Ausani Huff**<sup>1</sup>

**Arno Bayer**<sup>2</sup>

### **Currículo de Matemática e Políticas Públicas**

#### **Resumo**

O presente artigo foi elaborado a partir de estudos sobre a implantação dos Ciclos de Formação na Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre, a partir de 1995. Neste, apresentamos aspectos históricos que levaram a administração pública municipal a elaborar estratégias para melhorar a qualidade de Ensino nas comunidades mais carentes da capital gaúcha. As comunidades colaboraram para o desenvolvimento dos Ciclos de Formação no Ensino Público Municipal de Porto Alegre, embora fosse uma proposta criada pela mantenedora, a população foi ouvida em diversas reuniões durante o início dos anos 1990. A metodologia de pesquisa utilizada para realização deste estudo foi a Hermenêutica de Profundidade, que propõe a interpretação dos símbolos encontrados nos documentos, alavancando a contextualização sócio-histórica. Para compreender os caminhos percorridos pelo Ensino implantado ao final do Século XX nas escolas municipais de Porto Alegre, foi necessário investigar os caminhos percorridos pela administração pública municipal no processo de construção dos referenciais educacionais que estão ligadas a estruturação dos Ciclos de Formação. Então, foi necessário buscar documentos, leituras e informações que levassem aos pesquisadores a interpretação correta dos processos desenvolvidos para que eles entendessem o processo que levou os estudiosos a adotarem os Ciclos de Formação como proposta pedagógica de Ensino na Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre.

**Palavras-chave:** Ciclos de Formação. Tendência Pedagógica de Ensino. Hermenêutica de Profundidade.

#### **1. Introdução**

Este artigo é um estudo sobre a implantação dos Ciclos de Formação na rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre, que auxiliará na construção da tese de doutorado que visa pesquisar a história do Ensino de Matemática desta mesma rede de ensino. Conhecer a história é importante, pois permite que os professores compreendam a Educação e seu papel perante a construção da sociedade.

A História da Matemática constitui um dos capítulos mais interessantes do conhecimento. Permite compreender a origem das ideias que deram forma à nossa cultura e observar também os aspectos humanos do seu desenvolvimento: enxergar os homens que criaram essas ideias e estudar as circunstâncias em que elas se desenvolveram. Assim, esta História é um valioso instrumento para o ensino/aprendizado da própria Matemática.

---

<sup>1</sup>Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática – ULBRA/RS. E-mail: [alexandre.a.huff@gmail.com](mailto:alexandre.a.huff@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutor em Educação. ULBRA/RS. E-mail: [arnob@ulbra.br](mailto:arnob@ulbra.br)

Podemos entender por que cada conceito foi introduzido nesta ciência e por que, no fundo, ele sempre era algo natural no seu momento (FARAGO, 2003, p. 17).

Entender o processo educacional é entender a sua história. Os professores que visam estudar este ramo da educação necessitam compreender os caminhos percorridos e os trâmites traçados para entender mostrar esse valor perante a sociedade e isso representa para a evolução da educação. Compreender significados históricos é árduo, porém, essencial para o entendimento da composição de um currículo escolar. Aproximar o contexto histórico dos caminhos percorridos pelos seus autores é fundamental, por isso faz-se necessário conhecer todo o contexto que levou a elaboração das matrizes curriculares. Para obter este conhecimento é necessário verificar a legislação vigente, para isso, a análise proposta pela Hermenêutica de Profundidade, de John Thompson, sugere que a interpretação histórica é algo social, sendo a metodologia que proporciona ao pesquisador uma interpretação fidedigna dos fatos que influenciaram na elaboração dos documentos pesquisados, a base da construção histórica.

O valor dessa ideia é que ela nos possibilita desenvolver um referencial metodológico que está orientado para a interpretação (ou reinterpretação) de fenômenos significativos, mas em que os diferentes tipos de análise podem desempenhar papéis legitimados e que se apoiem reciprocamente. Ela nos possibilita ver que o processo de interpretação não se opõe, necessariamente, aos tipos de análise que tratam das características estruturais das formas simbólicas, ou as condições sócio-históricas de ação e interação, mas que, pelo contrário, esses tipos de análise podem estar conjuntamente ligados e articulados como passos necessários ao longo do caminho da interpretação. Possibilita-nos também ver que métodos particulares de análise podem iluminar alguns aspectos do fenômeno às custas de outros, que sua força analítica pode estar baseada em limites estritos, e que esses métodos particulares podem ser melhor analisados como estágios parciais dentro de um enfoque metodológico mais abrangente (THOMPSON, 2011, p. 33).

O desenvolvimento social está fortemente ligado à educação. Por isso, é possível interligar o contexto educacional às necessidades da população que compõe a comunidade escolar em que a instituição está inserida. Por conta disso, utilizamos a Hermenêutica de Profundidade como metodologia de pesquisa que nos guiará neste estudo, pois, conforme a afirmativa referida por Oliveira, Andrade e Silva (2013, p. 102):

Assim, ao experienciar este processo de escolha dentre os diferentes tipos de análise da forma simbólica, registramos essa potencialidade do Referencial Metodológico da Hermenêutica de Profundidade: por indicar diferentes tipos de análise e a possibilidade de escolha, dentre esses tipos,

daquele(s) que mais se aproxima(m) do que o hermenauta pode efetivar ou se dispõe a efetivar, os caminhos possíveis para o projeto analítico vão ocorrendo. Os procedimentos sugeridos são, portanto, um conjunto possível, flexível e aberto. O Referencial Metodológico da Hermenêutica de Profundidade não é um manual pronto e fechado: ele oferece parâmetros que caberá ao hermenauta, ao apropriar-se dele, explorar.

Aproximando o contexto social às práticas educacionais, contribui para a reconstrução histórica, facilitando a compreensão das ações pedagógicas que estão atreladas às escritas registradas. Cultura escolar “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (JULIA, 2001, p. 10).

## **2. A Educação no Município de Porto Alegre**

A administração municipal de Porto Alegre, a partir de 1989 e ao longo dos anos 1990, estabeleceu uma relação de parceria com a população local. O processo de gestão democrática instalado deu voz às comunidades e promoveu as mudanças necessárias de maneira em que todos pudessem opinar da mesma forma. Por conta disso, diz-se que houve um processo real de inclusão social, pois, os diversos segmentos puderam ser ouvidos de forma igualitária. “Nessa perspectiva, democratização e descentralização se reafirmam como instrumentos imprescindíveis para reduzir as desigualdades e promover a equidade no acesso aos serviços” (THOMASSIM, 2004, p. 108).

Com a proposta de dar a voz a todo cidadão, no campo educacional, buscava-se uma proposta pedagógica em que o educando fosse visto como protagonista no processo de aprendizagem. Essa proposta foi construída e passou por diversas experiências, mas todas com esse objetivo final: formar um cidadão capaz de ser crítico e construtivo.

Além de um compromisso ético, a opção pelo desenvolvimento de propostas baseadas no protagonismo juvenil exige dos adultos uma clara vontade política no sentido de contribuir, através de seu trabalho, para a construção de uma sociedade que respeite os direitos de cidadania e aumente progressivamente os níveis de participação democrática de sua população (CONTI, 2004, p. 116).

Para que os alunos se tornassem protagonistas no âmbito educacional era preciso reestruturar as bases. Assim, as comunidades escolares foram chamadas para que fossem ouvidas, além disso, para que entendessem o seu verdadeiro

poder perante a administração pública, fortalecendo sua posição de munícipe. Esse trabalho de promover o protagonismo juvenil e de fortalecimento das comunidades foram ações que geraram políticas públicas que garantiram o direito destes cidadãos de serem ouvidos, tornando-os politicamente ativos.

O poder local constitui-se em uma afirmação política da dimensão local em detrimento da globalização econômica e cultural, apontando a fecundidade ao se pensar políticas públicas que fortaleçam os territórios de circulação, trabalho e convivência das classes populares nas periferias das grandes cidades como Porto Alegre no enfrentamento ao poder hegemônico. O fortalecimento do poder local implica a descentralização progressiva da ação do Estado, do ponto de vista político-administrativo, com o intuito de gerar maior eficiência e eficácia dos serviços (MELLO; THOMASSIM; ZARO, 2004, p. 122).

Nessa afirmação de descentralização das decisões municipais para dar voz ao poder popular, houve a necessidade de fortalecer a educação das comunidades mais carentes. Essas comunidades já dispunham, em grande parte, da presença de uma Escola Pública Municipal, bastava então encontrar uma referência pedagógica que relacionasse a educação com o protagonismo da população, a administração municipal lançou a ideia de reestruturar a educação pública através dos Ciclos de Formação através do projeto Escola Cidadã.

Historicamente, a ideia de ciclo de formação está ligada a projetos de transformação social mais amplos que incluem a educação como um dos eixos importantes no processo. Parte assim, de uma visão integrada da escola na vida da comunidade e na organização social (LIMA, 2000, p. 10).

A organização institucional da escola que visa acolher os alunos pertencentes às classes carentes deve ser voltada para uma prática educativa de reconhecimento do sujeito e do lugar onde ele vive. Ao realizar tal reconhecimento, o corpo docente prioriza o ensino explorando as habilidades oriundas dos educandos, fazendo disto parte de um novo projeto político e pedagógico bem pensado e discutido por todos.

Afirmar o diálogo como princípio político-pedagógico-epistemológico para se fundar uma nova gestão e caracterizar nosso modo de fazer política. Manter e preservar uma postura dialógica, na acepção freireana, é para nós uma condição imprescindível, pois tão importante quanto o que fazemos é como fazemos, não dissociando conteúdo de método (MELLO, 2004, p. 128-129).

O diálogo entre o governo municipal e os servidores da educação é fundamental para elevar a qualidade no ensino público municipal. A gestão da Secretaria Municipal de Educação – SMED deve estar sempre presente nas escolas, atenta ao que ocorre dentro das instituições de ensino, auxiliando na resolução dos

problemas e dando assistência aos projetos de sucesso. A comunidade escolar deve perceber o vínculo entre a secretaria e a escola, assim como, participar das discussões pertinentes a educação da instituição que está inserida em seu território para que haja engajamento no processo de formação de dos moradores.

É preciso que possamos assegurar reuniões regulares, encontros seminários de formação para a construção de uma cultura de trabalho coletivo, de acúmulo e reflexão a partir das práticas vivenciadas, extraindo dos conflitos e contradições do nosso fazer e de nossas relações, lições para uma superação. Em especial devemos investir na capacitação de nossos quadros em lugares chaves na estrutura, fóruns, conselhos e grupos de trabalho (MELLO, 2004, p. 130).

Destes encontros entre as comunidades e os representantes do governo municipal apontaram-se diversas problematizações sobre o ensino público municipal. A coletividade gerou pontos de consonância abalizados nas diversas reuniões realizadas promovendo a construção da estrutura inicial dos currículos das escolas de Primeiro Grau pertencentes à Rede Pública de Ensino Municipal de Porto Alegre, através dos Ciclos de Formação.

A superação certamente é uma tarefa que extrapola as possibilidades de uma intervenção individual, exigindo que todos – professores, funcionários, pais e alunos – de fato, possam sentir-se protagonistas, sujeitos desse processo e não objetos dele (GUIMARÃES, 2004, p. 133).

A coletividade é um marco importante no processo de desenvolvimento desta estrutura curricular. O envolvimento da comunidade escolar foi, e sempre será, fundamental para que os professores identificassem a real necessidade dos residentes do bairro da escola. Com a organização esquematizada viu-se a necessidade de aproximar o trabalho pedagógico das demandas da comunidade, isto era um trabalho árduo, demandava planejamento e a presença dos representantes dentro das instituições, era necessário fazer a população entender o seu papel perante a educação, frente à escola. E ao mesmo tempo, fazer os educadores compreender o papel da comunidade na formação dos currículos escolares, sem desmerecer as suas formações acadêmicas, mas que ambos, cada um com sua experiência de vida, contribuísse para o sucesso da escola pública municipal e de seus alunos.

A compreensão da escola nesta atualidade contraditória em que a criança vive contribuirá para compreender, igualmente, os limites da proposta de ciclos numa sociedade como a que vivemos. Não se trata, aqui, de “criticizar” conteúdos escolares – trata-se de vivenciar concretamente a vida

social, de analisar os limites dessa vida social com vistas à sua superação (FREITAS, 2003, p. 58).

A participação popular na construção dos novos referenciais municipais de educação e na elaboração da nova estrutura curricular passou por dois pontos cruciais, sendo o primeiro deles a adoção, pela SMED, através da representação da Secretária de Educação Esther Grossi, da teoria construtivista para a estruturação da metodologia pedagógica da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre. A imagem da Esther vinculou-se à implementação do construtivismo nas escolas públicas municipais, onde o professor deixava de ser o protagonista do Ensino e o aluno recebia o destaque em seu processo de Aprendizagem. “Mas tais avanços devem apontar para um salto de qualidade, na perspectiva democrático-popular, no processo ensino-aprendizagem, na gestão democrática das (e nas) escolas do Sistema Municipal de Ensino como um todo” (MACHADO; MELLO, 2004, p. 137).

Esse processo de tornar a escola pública municipal mais democrática foi encaminhado durante a segunda gestão após a redemocratização política. Era necessário alterar o sistema educacional, na visão dos líderes da SMED. Para isso, estudavam-se propostas de ensino, novas metodologias que tornassem o aluno protagonista de seu aprendizado, retirando o professor do centro do sistema. Novas medidas eram possíveis, mas era necessário estudo e diálogo.

Da gestão de Esther na SMED (1989-1992) destacamos que a mesma buscou responder ao desafio da construção de uma escola possível para as classes populares, começando pelas séries iniciais; a ampliação de vagas no atendimento às crianças em idade escolar; a melhoria das condições de infraestrutura e as atividades de caráter extensionista (MACHADO; MELLO, 2004, p. 138).

Entendia-se que era necessário atingir níveis melhores de ensino para os alunos de comunidades mais carentes, onde se encontravam as escolas públicas municipais e, para isso, era necessário chamar as comunidades para dentro de cada escola e discutir qual o projeto educacional que gostariam de ter.

A escola deveria ser um laboratório de aprendizagem democrática, um espaço privilegiado da prática participação, da experiência da tomada de decisões, da superação da lógica da reprodução, das relações autoritárias da escola tradicional, portanto, um espaço de formação da cidadania e cultura democrática. E, para viabilizar esta democratização, seria necessário a garantia de espaços de expressão e de participação no interior da escola (MACHADO; MELLO, 2004, p. 138).

A participação popular era a marca do governo municipal neste período. Estimulou através dos debates a construção das diretrizes escolares e oportunizou, através dos fóruns e seminários, que cada cidadão fosse capaz de trazer suas ideias para serem implantadas no projeto da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Um aspecto que precisa ser considerado no desenvolvimento dos ciclos é o envolvimento daqueles que conduzem o dia-a-dia da escola e, em especial, de dois atores importantes: os professores e pais. Se perdermos os professores, isso afeta diretamente no processo de ensino-aprendizagem [...] Se perdermos os pais, estes são vitais para a aceitação dos ciclos, pois eles reagem com as expectativas que têm, com sua consciência ingênua em relação ao papel da escola como fator de ascensão social (FREITAS, 2003, p. 69).

Durante este período da administração ocorreram as principais mudanças na estrutura escolar na Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre. Ao dar voz e direito de escolha a comunidade escolar, a SMED ampliou a concepção de participação das famílias na vida escolar dos educandos, trazendo-as para dentro das escolas e, ainda mais, colocando-as na administração interna.

À semelhança do Orçamento Participativo, foi implementado a Constituinte Escolar e uma série de eventos e ações visando a construção da escola Cidadã. Foram aprovados os Conselhos Escolares (1993) e a eleição direta de diretores (1994), e no final de 1994, propusemos às escolas o projeto de Reestruturação Curricular, onde, após discussões por região nas escolas, realizamos o Congresso Municipal. Neste foram aprovados os princípios da Escola Cidadã que constituem as referências da Reestruturação Curricular da Rede Municipal e construção dos novos regimentos escolares. Ao mesmo tempo, pelos eventos de formação, nas assessorias cotidianas e nos movimentos produzidos, buscamos desenvolver e construir uma nova concepção de escola, currículo e conhecimento com as escolas municipais de Porto Alegre (MACHADO; MELLO, 2004, p. 139).

Com esses debates em andamento, professores discutiam nas escolas e levavam suas propostas para os debates. Da mesma forma, pais de alunos, representantes comunitários e lideranças políticas participavam ativamente desta construção. A produção coletiva proporcionou debates e com a condução da SMED chegou-se aos primeiros projetos efetivados.

Foram realizados seminários nacionais e internacionais, encontros e outros eventos que, em seu conteúdo, articulavam-se às discussões das e nas escolas da rede municipal, bem como à produção teórico-pedagógica mais atual dos debates educacionais. E demos continuidade e aprofundamos em quantidade e qualidade as publicações da Secretaria e realizamos uma parceria com a UFRGS em eventos, na assessoria e no desenvolvimento de projetos (MACHADO; MELLO, 2004, p. 140).

Através do incremento de qualidade da universidade federal no projeto, cresciam as expectativas sobre esta nova proposta curricular de ensino. Porém, havia a necessidade de angariar e garantir recursos. Ao mesmo tempo em que o município de Porto Alegre discutia as novas diretrizes, no cenário nacional estava em discussão a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB e um fundo de financiamento de recursos para a educação. Neste sentido, a administração municipal de Porto Alegre se opôs ao modelo defendido pelo governo federal, lançando uma nota em defesa da valorização profissional dos professores.

Na educação, dizia o documento, as “garantias legais são mais precárias” [...] “devemos assumir a liderança pública de movimentos por um novo ordenamento institucional” e tributário, antecipando-se as proposições em andamento das classes dominantes. Em relação aos trabalhadores municipais, devemos “construir uma abordagem mais integral valorizando as conquistas asseguradas em nossos governos, mas propondo um diálogo global para resolver as distorções existentes. Pactuando com os servidores e população, políticas que fixem, no serviço público, as melhores capacidades, ao mesmo tempo, em que promovam um incremento na produtividade de trabalho” (MACHADO; MELLO, 2004, p. 141).

Defendendo seus ideais, a equipe da SMED aposta na valorização do ensino público municipal como alternativa às condições precárias da população nas periferias da capital gaúcha. Dar condições de trabalho e estimular os professores através de um plano de carreira e salários atrativos torna-se fundamental para conseguir adequar-se ao plano de reestruturação escolar.

Na rede municipal de ensino, a partir da SMED, podemos dizer que por suas políticas e ações, de 1989 a 2000, que avançamos muito na melhoria das condições de vida, de estudo e ensino, com todos aqueles que participam dos processos. Também pelas políticas salariais e as condições de trabalho aos professores; pelos processos de ensino, de estudo, das condições das escolas, à comunidade escolar em geral, aos alunos, professores, funcionários, podemos dizer que avançamos muito nestes 12 anos na educação, do que tínhamos acumulado até 1988 (MACHADO; MARTINS; MELLO, 2004, p. 148).

Neste processo, é importante salientar, foi construído um caminho democrático de construção coletiva. Porém, há indicativos de que era necessário avançar, ainda mais, neste sentido. Pois na avaliação da mantenedora, ou seja, da SMED, era preciso criar mecanismos que propiciassem a gestão democrática internamente, estreitando as relações entre secretaria-escola-comunidade. Para realizar um trabalho que idealizasse o avanço nestas questões era necessário fomentar, ainda mais, a participação popular nas escolas. Assegurar as comunidades o direito de participação ativa na administração escolar, fortalecendo

os Conselhos Escolares, era uma alternativa, mas precisava chamar estas pessoas para dentro da escola, para discutir os problemas da escola e as soluções, através dos projetos administrativos e pedagógicos. Portanto era necessário formar parcerias que estivessem dispostas a investir e aprimorar o

Desenvolvimento, incentivo e troca de experiências de grupos de produção, de autogestão, co-gestão e sustentação de projetos de autonomia e de desenvolvimento popular, aproveitando as potencialidades individuais, de grupos, regiões e da cidade e seu entorno, tendo como referência o que é conhecido como Economia Popular Solidária e sua articulação com os projetos das escolas da educação como um todo (MACHADO; MARTINS; MELLO, 2004 p. 153).

A partir da implantação desta ideia, especulou-se em alcançar o sucesso da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino. Embora fosse um projeto de uma administração, que já estava há doze anos à frente da administração da capital gaúcha, vale lembrar que ainda vivenciava o processo de redemocratização. Muitos avanços foram realizados com o auxílio da participação popular, mas outros ainda estavam enraizados no discurso hierárquico.

O ano de 1996 trouxe os principais passos que resultaram na implantação dos Ciclos de Formação, pela SMED, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Durante o ano novos fóruns e discussões foram realizados. As comunidades foram convocadas para fortalecer o pacto entre administração e população. O caminho já estava traçado, uma escola, Vila Monte Cristo, foi inaugurada com esta proposta pedagógica em prática, uma espécie de escola piloto. José Clóvis de Azevedo, defensor da Escola Cidadã (através dos Ciclos de Formação) foi o escolhido para estar no quadriênio da gestão municipal como gestor da SMED, que seguiria entre os anos de 1997 e 2000.

Certamente, a escola por ciclos de formação avança e aprofunda aspectos relacionados à organização do trabalho da escola, da organização curricular, da concepção de conhecimento, bem como do trabalho educativo a ser desenvolvido. Visa, ao mesmo tempo, o enfrentamento radical da exclusão das crianças de classes populares das escolas. E neste sentido, o processo foi acelerado em seu processo de implementação na gestão do prof. José Clóvis Azevedo. No entanto, desenvolveu-se, ainda, o Orçamento Participativo da SMED, onde as escolas constroem projetos político-pedagógicos, junto com suas comunidades escolares, visando disputarem recursos ao seu financiamento dentro de suas regiões (NAI); deu-se continuidade aos seminários nacionais e internacionais; as assessorias às escolas, visando a implementação dos ciclos de formação; às conquistas salariais e à manutenção e aperfeiçoamento da infra-estrutura educativa e se realizaram Encontros diversos de educadores e da comunidade escolar bem como o II Congresso das Escolas Municipais (MACHADO, 2004, p. 160).

Com a proposta dos Ciclos de Formação em fase de testes, foi possível analisar os primeiros passos desta nova formatação de currículo. Como a escola é um ambiente em constante movimento, era necessário realizar reuniões frequentes para adaptar o processo educativo à realidade da comunidade da escola. Após, ao serem implementados os Ciclos de Formação nas novas escolas, estes sofreriam o mesmo processo de adaptação, pois cada comunidade, mesmo que possuíssem características semelhantes, são formadas por particularidades únicas. Os ciclos conseguiram motivar a participação do educando, mantendo-o na escola, seja pela participação dos projetos ou pelo reconhecimento da escola como um lugar alternativo à sua realidade precária.

A escola por ciclos avança e aprofunda aspectos relacionados à organização de seu trabalho, da organização curricular, da concepção de conhecimento, bem como do trabalho educativo a ser desenvolvido e, ao mesmo tempo, enfrenta a exclusão das crianças das classes populares, seja pela “evasão” como pela reprovação. Isto porque, a organização escolar pressupõe e obriga a reorganização dos tempos e espaços pedagógicos (MACHADO, 2004, p. 163).

A organização por Ciclos de Formação favorece ao educando a participação ativa e coletiva através dos projetos do contra turno. Ao mesmo tempo, oportuniza a sua escolarização efetiva com a sua participação frequente nos Laboratórios de Aprendizagem (espaços em que os alunos com defasagem escolar trabalham os conteúdos de forma diferenciada da sala de aula regular). Porém, ainda que a pequenos passos, tende-se perceber os Ciclos de Formação como alternativa à escola tradicional, assim como foi com o construtivismo.

Neste sentido, por exemplo, a proposta construtivista, da gestão de Esther Grossi, trabalhava com a ideia de que os alunos, através da mediação dos professores, construíssem o conhecimento enquanto sujeitos de seu fazer pedagógico. O conteúdo desse aprender e suas implicações políticas relacionadas ao cotidiano e à cidade como um todo não aparecem, ou relacionam-se explicitamente ao referido projeto. No que tange aos ciclos de formação, se propõe, como prática e o desenvolvimento nas relações professoras/es-alunos/as que estes últimos tornem-se sujeitos de sua aprendizagem e/ou não excluídos da escola e deste saber (MACHADO, 2004, p. 166-167).

Os Ciclos de Formação, portanto, oportunizaram o reconhecimento do aluno perante o todo, oportunizando o seu aprendizado através de ações que geram o conhecimento ativo perante a educação e a sua comunidade. Para que isso se concretize, o gestor, o professor, a comunidade escolar e o próprio educando

[...] deverá entender a educação e o processo educativo como mais amplo do que os processos que se desenvolvem no espaço escolar, apesar de que, a eles também, devemos nos referir, pois são a parte fundante dos processos educativos formais (MACHADO, 2004, p. 182).

Analisar a educação e o processo educativo é uma ação difícil, porém necessária. Os Ciclos de Formação, propostos pela SMED a partir de estudos com as comunidades escolares, professores e gestores educacionais, teve como ideia principal afastar os educandos da violência das ruas e propiciar o desenvolvimento social da população das periferias da capital gaúcha. Através dos debates realizados no início dos anos 1990, a SMED construiu a proposta e pôs em prática na Escola Municipal Monte Cristo e fez chegar à totalidade das escolas. É necessário sempre discutir a educação para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e investir no sucesso dos alunos.

Enfim, discutir de forma participativa a educação como um todo, e que as relações entre as escolas, comunidades, professores e professoras, alunos e alunas, etc. se articulem em redes que extrapolem os “poderes de controle” por parte dos centros institucionais estatais e se focalizem naqueles que estão no cotidiano, construindo um “novo mundo possível”, a partir das deliberações que coletivamente decidirmos para nossa cidade (MACHADO, 2004, p. 183).

Portanto, a participação ativa das comunidades escolares são os propulsores para a manutenção dos Ciclos de Formação nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre. Enquanto houver a participação popular e eles assim entenderem, os ciclos continuarão como base para a formação popular, visando uma educação que mantenha o aluno dentro da escola, através da efetivação de projetos que propiciem o seu conhecimento como cidadão da comunidade em que vive, e que resulte na formação social de um sujeito que seja capaz de se desenvolver socialmente a fim de mudar a sua condição de vida e da comunidade a qual faz parte.

### **3. Considerações Finais**

Os Ciclos de Formação constituem um referencial curricular em que aos alunos é propiciada uma gama de atividades, além dos conteúdos formais, para se desenvolver na escola. Para colocá-los em prática a Prefeitura de Porto Alegre realizou investimentos de infraestrutura e de pessoal, planejando a manutenção destas crianças nas salas de aula, almejando a retirada das mesmas das ruas e, por consequência, da marginalização, investindo no desenvolvimento social, criando-se

leis para que a Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre tivesse orçamento garantido para o seu investimento em Educação através de políticas públicas.

Este processo enfrentou algumas resistências, mas no fim foi implantado. Ficou evidente a necessidade da realização de ajustes para aperfeiçoamento, mas que, por hora, fora bem sucedido, pois foi costurado com auxílio de demandas da população porto-alegrense.

O engajamento da administração pública municipal em consolidar os Ciclos de Formação, principalmente através da Secretaria Municipal de Educação – SMED, que levou a vários debates, fóruns e seminários para a retirada de ideias que referendassem a implementação da nova estruturação curricular.

Por fim, a política de desenvolvimento social esteve à frente de todo o processo, com isso, buscou-se criar projetos escolares que viabilizassem a valorização das diversas culturas (das mulheres, dos negros, dos índios, dos pobres) que viviam até meados dos anos 1990 em segundo plano no cenário de desenvolvimento político, social e, até mesmo, moral. Assim, os Ciclos de Formação tornaram-se relevantes para a formação dos alunos das comunidades carentes de Porto Alegre.

#### **4. Agradecimentos**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Por este motivo, agradecemos especialmente a CAPES por oportunizar o desenvolvimento deste estudo.

#### **5. Referências**

CONTI, S. O protagonismo juvenil. MACHADO, RS C; MARTINS, A.; MELLO, M. (Orgs). **Educação na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre: Cempthom, 2004.

FARAGO, J. L. **Do ensino da História da Matemática à sua contextualização para uma aprendizagem significativa**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2003.

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

GUIMARÃES, R. A reinvenção de nossas utopias coletivas. MACHADO, RS C; MARTINS, A.; MELLO, M. (Orgs). **Educação na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre: Cempthom, 2004.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v. 1, jan/jun, 2001.

LIMA, E. S. **Ciclos de formação uma reorganização do tempo escolar**. Sobradinho: 107 Editora, 2000.

MACHADO, RS C. A educação em Porto Alegre de 2001 a 2004: propostas. MACHADO, RS C; MARTINS, A.; MELLO, M. (Orgs). **Educação na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre: Cempthom, 2004.

MACHADO, RS C. Porto Alegre e a Administração Popular depois de 16 anos: resgatar a esperança e ir além. MACHADO, RS C; MARTINS, A.; MELLO, M. (Orgs). **Educação na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre: Cempthom, 2004.

MACHADO, RS C.; MELLO, M. O futuro da Educação em Porto Alegre (1997-2000): contribuições ao debate. MACHADO, RS C; MARTINS, A.; MELLO, M. (Orgs). **Educação na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre: Cempthom, 2004.

MACHADO, RS C; MARTINS, A.; MELLO, M. A luta pelo socialismo na educação em Porto Alegre. MACHADO, RS C; MARTINS, A.; MELLO, M. (Orgs). **Educação na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre: Cempthom, 2004.

MELLO, M. Sete desafios para a militância popular socialista. MACHADO, RS C; MARTINS, A.; MELLO, M. (Orgs). **Educação na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre: Cempthom, 2004.

MELLO, M.; THOMASSIM, L.; ZARO, Z. Eixos políticos estratégicos para a gestão das políticas sociais em Porto Alegre. MACHADO, RS C; MARTINS, A.; MELLO, M. (Orgs). **Educação na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre: Cempthom, 2004.

OLIVEIRA, F. D de; ANDRADE, M. M.; SILVA, T. T. P. **A Hermenêutica de Profundidade: possibilidades em Educação Matemática**. Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia. v.6, n.1, p. 119-142, abr, 2013.

THOMASSIM, L. Políticas Sociais em Porto Alegre: a construção da democracia participativa e os desafios da inclusão social. MACHADO, RS C; MARTINS, A.; MELLO, M. (Orgs). **Educação na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre: Cempthom, 2004.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 9 ed., 2011.