

EDUCAÇÃO

V.9 • N.1 • 2020 • Número Temático  
Políticas Públicas Educacionais

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v9n1p119-142

**E**  
INTER  
FACES  
CIENTÍFICAS

## A DIMENSÃO COMPLEXA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO E PARA O TRABALHO DOCENTE: O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

THE COMPLEX DIMENSION OF PUBLIC POLICIES FOR EDUCATION  
AND THE WORK OF THE FACULTY: THE MIDDLE SCHOOL OF  
NINE YEARS

LA COMPLEJA DIMENSIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN  
MATERIA DE EDUCACIÓN Y DE TRABAJO DE LA FACULTAD: LA  
ESCUELA MEDIA DE NUEVE AÑOS

Paulo Alves da Silva<sup>1</sup>  
Eda Maria de Oliveira Henriques<sup>2</sup>

### RESUMO

O tema deste trabalho refere-se à dimensão complexa da implementação de projetos de políticas públicas para a educação, com destaque para o “Ensino Fundamental de Nove Anos”. A base epistemológica sustentada pelo paradigma da Complexidade, de Edgar Morin, associada com o Imaginário Social de Cornelius Castoriadis, deram o devido suporte teórico ao percurso metodológico. Essa escolha teórica implicou na definição de instrumentos e estratégias diferenciados, que permitiram uma leitura possível da realidade complexa a partir da análise da implementação desta política educacional no município de Jaciara, no estado de Mato Grosso. Pretendeu-se focar na relação entre o que é proposto e esperado e alguns desafios e resultados de sua execução.

### PALAVRAS-CHAVE

Políticas Públicas. Complexidade. Imaginário Social.

## ABSTRACT

The theme of this work refers to the complex dimension of the implementation of public policy projects for education, with emphasis on the “Nine Years Basic Education,” nationwide. The epistemological basis supported by the Paradigm of Complexity, by Edgar Morin, associated with the Social Imaginary by Cornelius Castoriadis gave the right theoretical support to the methodological approach. This theoretical choice implied the definition of differentiated instruments and strategies that allowed possible understanding of the complex reality from the analyses of this educational policy performing in the city of Jaciara in Mato Grosso state. It was intended to focus the interrelationship between what was proposed and expected and some challenges and the outcome of its accomplishment.

## KEYWORDS

Public Policy. Complexity. Social Imaginary

## RESUMEN

El tema de este trabajo se refiere a la compleja dimensión de la aplicación de los proyectos de política pública para la educación, con énfasis en la “Educación Básica en Nueve Años”, en todo el país. La base epistemológica apoyada por el paradigma de complejidad, por Edgar Morin, asociada con la imaginaria social por Cornelius Castoriadis dio el apoyo teórico correcto al enfoque metodológico. Esta elección teórica implicó la definición de instrumentos y estrategias diferenciados que permitieron comprender la compleja realidad de los análisis de esta política educativa que se realizaba en la ciudad de Jaciara, en el estado de Mato Grosso. Se pretendía centrar la interrelación entre lo que se proponía y esperaba y algunos desafíos y el resultado de su logro.

## PALABRAS CLAVE

Política educativa. Aprende a aprender. El neoliberalismo

## 1 INTRODUÇÃO

A implementação de políticas públicas educacionais em nível nacional necessita de reflexões e investigações que possam evidenciar a efetividade/eficácia dessa ação para que a tomada de decisões seja feita de forma consciente e refletida. Os gestores, pela natureza da função, são, na maioria das vezes, responsabilizados pelos resultados de sucesso ou não. Isso se dá porque a complexidade do processo de formulação e realização das políticas públicas não é, na maioria das vezes, levada em consideração.

O projeto, os marcos legais, os documentos orientadores das práticas e recursos de implementação são estabelecidos numa perspectiva de que serão aceitos e incorporados de modo irrestrito por todos. No entanto, não se leva em conta o sentido, a interpretação, a relação do outro com a proposta, as significações que são produzidas ao longo de todo o percurso de execução e as especificidades do contexto onde o projeto deverá ser realizado.

O objetivo deste trabalho, partindo dessa reflexão é: identificar, compreender e analisar alguns dos múltiplos ruídos que atravessam e afetam a implementação de um projeto e suas consequências para a prática docente, no âmbito das políticas públicas, com enfoque no projeto “Ensino Fundamental de Nove Anos”.

Dessa forma, esta discussão é fruto do recorte de uma pesquisa que procurou articular algumas importantes dimensões presentes na concretização desta política educacional, principalmente as que focam na relação entre o que é proposto e esperado e alguns desafios e resultados de sua execução. Para isso, realizou-se a análise do documento publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Jaciara-MT, em 1988, sobre as propostas dos ciclos de formação com duração de nove anos, que antecipava a futura proposta do Ministério da Educação denominada “Ensino Fundamental de Nove Anos” e a análise de relatos de professores e diretores de uma escola da rede pública deste município que vivenciaram o processo de execução desta proposta.

Tal encaminhamento visou ao mesmo tempo um contraponto e um diálogo entre esses dois momentos na trajetória de sua implementação. A escolha desse município como um microcosmo onde aspectos da dimensão macro certamente estão refletidos, deveu-se à acessibilidade aos documentos e aos sujeitos supracitados, bem como por considerar que sua organização político-administrativa se assemelha aos demais sistemas de ensino do Brasil, ou seja, os entes federados União, Estado e Município estão presentes, o que nos dá uma referência desse processo de implementação de projetos.

Para compreender essas questões, a base epistemológica desta discussão é a Complexidade, desenvolvida por Edgar Morin (2007; 2008; 2010). O pensamento complexo traz outra inteligibilidade, uma nova forma de abordagem do real. Por isso, discutir a implementação de uma política educacional a partir da epistemologia da complexidade é buscar compreendê-la a partir de um dos seus mais importantes princípios, o da dialogicidade que busca o diálogo, a convivência com a contradição e o imprevisível.

Desenvolver o pensamento complexo em relação a um objeto passa obrigatoriamente pela mudança de concepções, costumes, atitudes. Vê-se por meio dessa reflexão que a discussão sobre o Imaginário Social, na perspectiva de Cornelius Castoriadis (1982; 1992), pode trazer grande contribuição para uma leitura que leve em conta a complexidade do real, principalmente ao tratar das instituições,

quando articula aspectos aparentemente diferenciados como o funcional, o simbólico e o imaginário, trazendo importantes elementos para uma nova visão sobre elas.

A expectativa é de que este trabalho possa contribuir para compreender os desafios presentes na execução de uma política pública, para além de suas condições objetivas de implementação. Nesse sentido, integrar as dimensões simbólicas e imaginárias ao estudo deste processo pode trazer não só uma nova inteligibilidade, mas um olhar mais complexo sobre ele.

A partir de uma análise documental e dos relatos de professores e diretores de escola, procurou-se destacar as expectativas e concepções explícitas e implícitas que estes apresentavam sobre o aumento do tempo escolar e a qualidade do processo ensino-aprendizagem, bem como a avaliação que fazem da condução da execução da proposta.

De posse destes elementos, agrupou-se as semelhanças e as divergências para que pudessem ser analisadas sob os dois principais aportes teóricos desta pesquisa: o Paradigma da Complexidade, de Edgar Morin (2007; 2008; 2010) e o Imaginário Social, de Cornelius Castoriadis (1982; 1992).

Pretendeu-se nesta análise, ampliar a compreensão sobre a dimensão complexa da implementação de projetos de política públicas em âmbito nacional, com destaque para o “Ensino Fundamental de Nove Anos”, o que permitiu traçar um dos caminhos que este projeto percorreu, entendendo como emblemática a situação do Município de Jaciara-MT.

## 2 UM PANORAMA GERAL SOBRE A EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE

Cabe refletir, considerando que todo fenômeno é complexo, sobre os fatores que podem contribuir para a compreensão da dimensão complexa da trajetória de uma política educacional, o que permite questionar o paradigma simplificador, disjuntivo e reducionista de que a implementação da mesma apenas se dá no campo das ideias políticas e depende apenas de um bom e racional planejamento.

Ainda nessa perspectiva, Morin (2008) diz que a cooperação do paradoxo ordem-desordem que promove a organização rompe com o paradigma da simplicidade, na medida em que o conceito de ordem transcende a antiga ideia determinista de estabilidade, permanência, imutabilidade e constância. Assim, a desordem vai além da ideia do acaso, apesar de admiti-lo sempre, significando desvios que aparecem em qualquer processo, alterando-o de alguma forma.

A complexidade, na perspectiva de Morin (2007, p. 35) é,

À primeira vista, é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades. [...], mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso. Eliminar os aspectos da complexidade provoca o risco da cegueira.

De acordo com o autor, o conhecimento dito racional reconhece os dados que são significativos e

rejeita os dados que não são significativos: “separa (distingue ou disjunta) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções-chaves)” (MORIN, 2007, p. 9). Esses processos que se utilizam da lógica são comandados por paradigmas, princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que se tenha consciência disso. Antes de tudo, é preciso tomar consciência da natureza e das consequências dos paradigmas que fragmentam o conhecimento e desfiguram o real.

Para compreender a complexidade é preciso reconhecer que há um paradigma simplificador que ordena o universo e dele expulsa a desordem. A ordem são as leis, os princípios. A simplicidade vê o que é uno, ou o que é múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo, separando o que está ligado (disjunção) ou unificando o que é diverso (redução). Este pensamento simplificador não concebe a conjunção do uno e do múltiplo.

Com relação à fragmentação do conhecimento, Morin (2007) afirma que há uma inteligência cega, que não concebe o elo inseparável entre o observador e a coisa observada, o que destrói os conjuntos e as totalidades, separando as realidades-chave em disciplinas. Essa mutação no conhecimento provoca um registro apenas de informações que são ditadas por “forças anônimas”. De acordo com o autor, em primeiro lugar está o Estado, com suas estratégias políticas, o qual representa uma dessas forças anônimas.

No entanto, as estratégias políticas requerem o conhecimento complexo, porque elas se constroem na ação com e contra o incerto, o acaso, o jogo múltiplo das interações e retroações. Na visão simplificadora, quando surge uma contradição é um sinal de erro; então, seria preciso abandoná-la e retomá-la com outro raciocínio. Na visão complexa, quando se reconhecem e se incorporam as contradições, significa atingir uma profundidade na análise da realidade.

Para o autor, três princípios podem auxiliar na compreensão da complexidade: o primeiro é o princípio da *dialogicidade*, que nos permite manter a dualidade ordem/desordem no seio da unidade e associar dois termos, ao mesmo tempo complementares e antagônicos. O segundo é o princípio da *recursividade*, que rompe com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produzidor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz, num ciclo ele mesmo auto-constitutivo, auto-organizador e autoproduzidor. O terceiro princípio é o *hologramático*, que rompe com a linearidade e contém quase a totalidade da informação do objeto representado, ou seja, não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte.

Na lógica recursiva, o adquirido no conhecimento das partes volta-se sobre o todo. O que se aprende sobre as qualidades emergentes do todo, tudo que não existe sem organização, volta-se sobre as partes. Então, pode-se enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num mesmo movimento produtor de conhecimentos. Portanto, a própria ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, à ideia dialógica. O que certamente constitui uma importante contribuição sobre possibilidades de novas relações entre as dimensões micro e macro das políticas públicas.

Morin (2007) alerta que o pensamento complexo não recusa, de modo algum, a clareza, a ordem, o determinismo. Ele apenas os considera insuficientes, sabe que não se pode programar a descoberta, o conhecimento, nem a ação. Porém, a perspectiva da complexidade também reconhece a importância de uma estratégia programada.

O pensamento complexo não resolve os problemas por si só, mas associa-se às estratégias, ao planejamento, que podem contribuir para resolvê-los. Permite reconhecer que a realidade é mutante, que o novo sempre vai surgir e precisa ser associado ao que era previsto, para a compreensão de todo e qualquer fenômeno.

O autor supracitado aponta que a solução para os problemas da educação tende a ser reduzida a termos quantitativos, tal como o aumento do tempo escolar, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, que é um dos elementos de análise desta pesquisa. Isso pode ser necessário, mas essa modificação necessita ser associada à reforma do pensamento.

“Não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, 2010, p. 99). Negar essa associação pode provocar, na visão do autor, um enorme desafio, pois há uma resistência a essa reforma do pensamento, tanto da “máquina” da educação, que é rígida, inflexível, fechada, burocratizada, quanto de muitos professores, que estão instalados em seus hábitos e possibilidades de decidirem sobre como conduzir as práticas e os conteúdos curriculares que são de sua responsabilidade na escola.

A cada tentativa de reforma, por mínima que seja, a resistência aumenta. Como as mentes, em sua maioria, são formadas segundo o modelo da especialização, a possibilidade de um conhecimento para além de uma especialização parece-lhes insensata. “O reino dos especialistas é o reino das mais ocas ideias gerais, sendo que a mais oca de todas é a de que não há necessidade de ideia geral” (MORIN, 2010, p. 100).

Ardoino (2003) alerta que é preciso uma tomada de consciência crítica de que a complexidade é inerente a todo e qualquer processo, a despeito de todas as simplificações abusivas que usualmente o afetam.

Pesquisar aspectos da implementação de uma política pública a partir da epistemologia da complexidade é buscar compreendê-la a partir de um dos seus mais importantes princípios, o da *dialogicidade*, que compreende o diálogo, a convivência com a contradição e o imprevisível. Vê-se por meio dessa reflexão que o Imaginário Social, na perspectiva de Castoriadis (1982), pode trazer uma grande contribuição para uma leitura que leve em conta a complexidade do real, principalmente ao tratar das instituições, quando articula aspectos aparentemente diferenciados como o funcional, o simbólico e o imaginário.

### 3 O IMAGINÁRIO SOCIAL: UMA PERSPECTIVA SOBRE A INSTITUIÇÃO

A concepção de instituição para Castoriadis (1982) transcende a ideia de prédios e edifícios. Por isso, torna-se importante estabelecer uma fundamental diferença entre estabelecimento e instituição. Instituição, para este autor, é “uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam um componente funcional e um componente imaginário” (CASTORIADIS, 1982, p. 159). Nessa perspectiva, a instituição pode ser discutida como um conjunto de formas e estruturas sociais nas quais se dá um permanente movimento instituído/instituente de ideias, valores e significações.

Para o autor, a instituição possui três dimensões: a funcional, a simbólica e a imaginária. A dimensão funcional refere-se à explicação da “existência da instituição e suas características pela função que a

instituição preenche na sociedade e as circunstâncias dadas, por seu papel na economia de conjunto da vida social” (CASTORIADIS, 1982, p. 140). Tal funcionalidade coloca em evidência a correlação sem falha “dos meios e dos fins ou das causas e efeitos no plano geral” (CASTORIADIS, 1982, p. 140) e a estrita correspondência entre os traços da instituição e as reais necessidades da sociedade considerada.

De acordo com o autor, as instituições devem preencher “funções vitais sem as quais a existência de uma sociedade é inconcebível” (CASTORIADIS, 1982, p. 141), mas que as instituições não se limitem a esta dimensão. Porém, a partir deste papel que exercem sobre a sociedade, justificam sua existência.

Simbólico, para Castoriadis (1982), é a “maneira de ser sob a qual se constitui a instituição” (CASTORIADIS, 1982, p. 141). É encontrado primeiramente na linguagem. Os sistemas simbólicos sancionados ligam os significantes aos significados e fazem valê-los como tais em uma sociedade. “Um símbolo nem se impõe com uma necessidade natural, nem pode privar-se em seu teor de toda referência ao real” (CASTORIADIS, 1982, p. 144).

Nesse sentido, uma pura convenção de símbolos que valeram durante um determinado tempo, deixa de ser puramente convencional e torna-se parte deste sistema simbólico sancionado. O indivíduo encontra sempre uma linguagem já constituída “e que se atribui um sentido ‘privado’ e especial a tal palavra, tal expressão, não o faz dentro de uma liberdade ilimitada, mas deve apoiar-se em alguma coisa que ‘aí se encontra’” (CASTORIADIS, 1982, p. 147). O simbolismo de uma determinada sociedade não é organizado dentro de uma liberdade total. É cravado no que é natural e no que é histórico, que já estava assim instituído.

Nesta perspectiva, “tudo isto faz com que surjam encadeamentos de significantes, relações entre significantes e significados, conexões e consequências, que não eram nem visadas nem previstas” (CASTORIADIS, 1982, p. 152). Castoriadis (1982) esclarece que nem há total liberdade nestas relações, nem há uma imposição das mesmas ao grupo pertencente à sociedade, mas sua permanente tensão orienta as práticas sociais. A dimensão simbólica possui um componente essencial e decisivo, que é o imaginário e está entrelaçada à dimensão funcional, uma vez que as regras estabelecidas e os “fins” das instituições são determinados a partir dessa relação.

Castoriadis (1982, p. 13) chama a atenção para o conceito de imaginário, que na perspectiva do autor

[...] é a criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’. Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos.

O componente imaginário das instituições, na perspectiva de Castoriadis (1982), é entendido como a criação, o propulsor do ato criativo do homem, pois por meio dele são criadas significações imaginárias sociais que estão na base das práticas, das atitudes humanas, das instituições. Sendo assim, o real é criação do imaginário, portanto, o imaginário é “investido de mais realidade do que a realidade” (CASTORIADIS, 1982, p. 155).

Esta imaginação produtiva, criadora, é denominada pelo autor de “imaginário radical”, sendo a raiz do imaginário efetivo e do simbólico e a “capacidade elementar e irredutível de evocar uma imagem” (CASTORIADIS, 1982, p. 154). De acordo com o autor, “o imaginário deve utilizar o simbólico,

não somente para exprimir-se, o que é óbvio, mas para existir, para passar do virtual a qualquer coisa a mais” (CASTORIADIS, 1982, p. 154). De forma inversa,

[...] o simbolismo pressupõe a capacidade imaginária, pois pressupõe a capacidade de ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é. Entretanto, na medida em que o imaginário se reduz finalmente à faculdade originária de pôr ou de dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não são (que não são dadas na percepção ou nunca o foram). (CASTORIADIS, 1982, p. 154).

O produto deste imaginário radical é o imaginário efetivo, ou o imaginado, que se constitui com o magma de significações imaginárias sociais em uso por uma determinada sociedade e que lhe dão identificação, unidade. A sociedade é constituída, segundo Castoriadis (1982), em certo momento histórico. Portanto, implica na criação de significações imaginárias sociais próprias que evocam sentido e sustentam sua existência. Significação imaginária, como apresenta Castoriadis (1982, p. 170), “[...] é uma significação central, organização em sistema de significantes e de significados, o que sustenta a unidade cruzada de uns e de outros, o que permite também sua extensão, sua multiplicação, sua modificação”.

Essas significações concedem unidade e coesão internas à sociedade e seus indivíduos. Por isso, entende-se que uma proposta de política pública possui uma significação social para os que a implementam, para os que devem colocá-la em prática e para os que constituirão seu alvo. Podemos compreender, então, que o sentido é a manifestação subjetiva das significações imaginárias sociais.

No momento em que a sociedade não reconhece o produto das relações que estabelece com suas instituições, em que o imaginário se encarna na materialidade da vida social de forma autonomizada, Castoriadis (1982) reconhece que aí se constitui a alienação, pois a instituição domina relativamente a sociedade, perpetuando e naturalizando o instituído.

Quando não reduzido apenas à funcionalidade, o imaginário apresenta dinamicidade, uma vez que o que hoje é instituído antes foi instituinte. Nesse sentido, a concepção de instituição defendida por Castoriadis tornou-se particularmente importante para este trabalho, na medida em que aponta para outras dimensões importantes de análise da implementação de um projeto de política pública, para além da sua dimensão funcional.

A educação, a política educacional e as formas de sua implementação são atividades que contêm em si um potencial prático-poiético: poiética, na definição de Castoriadis (1982), se refere à *poiésis*, a autêntica criação que está presente na alteridade, na auto-alteração e na gênese ou posição do inédito; práticas se referem a “práxis”,

[...] fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia. [...] A política não é nem concretização de um Saber absoluto, nem técnica, nem vontade cega não se sabe bem de que; ela pertence a um outro domínio, o do fazer, e a esse modo específico do fazer que é a práxis. (CASTORIADIS, 1982, p. 94).



De acordo com Castoriadis (1982), a sociedade funciona por instituições imaginárias que se expressam em relações subjetivas. A alienação surge como instituída, mostrando que as instituições podem ser alienantes em relação ao seu próprio conteúdo quando, por exemplo, sancionam um sistema de classes, estabelecendo como natural o domínio de uma classe sobre a outra, ou ainda, podem ser vistas por uma autonomização das instituições, constituindo uma lógica e uma inércia próprias, ultrapassando largamente em sua sobrevivência e em seus efeitos, seus propósitos iniciais, sua justificativa de existência. A alienação inverte a relação do conjunto de instituições que estão a serviço da sociedade para uma sociedade a serviço das instituições.

Uma política educacional além de sua dimensão funcional, possui um registro simbólico e imaginário que a institui como prática social que a caracteriza de uma forma e não de outra. Nessa perspectiva, tal política é uma instituição que tanto pode ser vista de uma única perspectiva, focando apenas sua dimensão funcional, isto é, por meio de seus aspectos objetivos como planejamento, estratégias de implementação, entre outros, como pode ser pensada em uma perspectiva a partir da compreensão de que todo processo de sua trajetória é complexo, incluindo outras dimensões de análise.

### 3.1 O IMAGINÁRIO E A PRÁXIS

Castoriadis (1982, p. 94) denomina de práxis “o fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia”. É uma atividade que só existe de forma lúcida, consciente, na qual o próprio sujeito se modifica continuamente a partir de sua práxis, pois o que ele faz, também o faz.

Toda mudança social passa obrigatoriamente por mudança de concepções, valores, costumes, ritos (ARDOINO, 2003). Nesse sentido, o imaginário desempenha um papel importante nesse procedimento de mudança, pois quando se trata da política, a existência de um imaginário cristalizado, reprodutor, leva aos funcionamentos repetitivos de um imaginário “tecnocrático”, implementando projetos baseados no paradigma da simplicidade, dificultando o reconhecimento das inúmeras interferências e diversidade de sentidos que atravessam o processo.

### 3.2 O IMAGINÁRIO E O TEMPO

Para Castoriadis (1992), quando pensamos sobre o tempo, fazemos uma divisão entre o “tempo para nós”, para o sujeito, e o “tempo no mundo ou do mundo”, o que ele chama respectivamente de “tempo subjetivo” e “tempo objetivo”. No entanto, ele cria um terceiro termo chamado “tempo como tal”, quando se refere à junção dos dois termos, pois acredita que são inseparáveis.

Ao considerar apenas o tempo objetivo, o autor acredita que há uma fragmentação, pois oculta o sujeito e, conseqüentemente, a constituição sócio-histórica do tempo. Para isso, precisamos compreender as semelhanças e as diferenças entre tempo identitário (estabelecido pelos calendários) e o tempo social (composto pelos tempos imaginários instituídos pelas sociedades). Para compreendermos a distinção entre o tempo identitário (calendário) e o tempo social (imaginário), recorreremos ao seguinte trecho:

Sempre há, sempre deve haver tempo identitário (conídico), cuja coluna vertebral é o tempo calendário, que estabelece pontos de referência e durações comuns e públicas, que pode ser medido em linhas gerais, e que se caracteriza essencialmente pela repetição, a recorrência, a equivalência. Mas o tempo social é sempre, e sempre deve ser também, e isso é mais importante, tempo imaginário. O tempo nunca é instituído como um intermediário puro e neutro ou receptáculo permitindo a coordenação externa das atividades. O tempo é sempre dotado de significação. O tempo imaginário é o tempo significativo e o da significação. Isso se manifesta pela significância das escansões impostas ao tempo calendário (recorrência de momentos privilegiados: festas, rituais, aniversários, etc.), pela instauração de balias, de pontos-limites essencialmente imaginários para o tempo tomado como um todo, e pela significância imaginária cujo tempo no seu conjunto é investido por cada sociedade. [...] O tempo imaginário é constituído de maneira não separável pelas três dermes (como eu gostaria de chamá-las, tomando esse termo da embriologia), cuja cobertura, interpenetração, e cruzamento tecem juntos a sociedade: as representações, os afetos e os impulsos socialmente instituídos. A ligação do tempo imaginário não somente com a criação de uma representação social do mundo propriamente dita, mas com os impulsos fundamentais de uma sociedade e seus afetos fundamentais (Stimmungen, moods) é evidente, mas exigiria longa elaboração. (CASTORIADIS, 1992, p. 275).

Ao citar o “tempo como tal”, refere-se ao “tempo do representar social”, instituído como tempo identitário e como tempo imaginário. Este tempo é indissociável do “tempo do fazer social”, o tempo que esse fazer faz existir. O tempo identitário, com seus “marcos calendários”, instrumentalizam o fazer social, mas não pode ser reduzido a ele, instituindo-se, também, com singularidades não determináveis, como possibilidade do aparecimento do irregular, do acidente, do acontecimento, da ruptura da recorrência. Este “tempo do fazer”, de acordo com Castoriadis (1992), deve preservar ou controlar a emergência da alteridade como possível. Por este motivo, o tempo do fazer está mais próximo da verdadeira temporalidade.

O tempo identitário, então, é aquele que impõe uma medida e uma divisão em partes idênticas, é o tempo linear, uniforme, mensurável, aritmetizado e que, segundo Córdova (2004), na educação, manifesta-se no calendário escolar, nas seriações e no que define as distorções idade/ano de escolarização, homogeneizando o fluxo do desenvolvimento humano.

De acordo com Castoriadis (1982), o tempo instituído como “tempo da significação” ou “tempo imaginário” vai manter com o tempo identitário uma relação de implicação, de inerência recíproca, ou seja, o tempo identitário só é “tempo” porque se refere ao tempo imaginário que lhe atribui sua significação; já o tempo imaginário não seria definido ou apreendido fora do tempo identitário. Assim, mesmo nas sociedades ocidentais de capitalismo moderno, nas quais predomina a tentativa de reduzir o tempo ao seu aspecto identitário e mensurável, subsiste um tempo significativo, uma qualidade do fluxo temporal na forma de um tempo de “progresso”, de crescimento ilimitado, de racionalização, de acumulação, da conquista cada vez maior de um saber exato e total.

Porém, essa própria tentativa de redução do tempo em tempo puramente mensurável, constitui-se apenas em uma manifestação do imaginário destas sociedades para que sua significação imaginária central, a racionalidade extrema, que Castoriadis (1982) vai chamar de “pseudo-racionalização” (no sentido de que é equivocada e arbitrária), possa manter um mínimo de coerência dentro de suas próprias normas.

Nesse sentido, cria-se, imaginariamente, a ideia de que a complexidade da implementação de uma política pública e do processo de significação nele envolvido possa enquadrar-se em unidades de medidas de um tempo funcionalizado e arbitrário.

## 4 A GESTAÇÃO DA PROPOSTA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JACIARA/MT

O documento que será aqui apresentado introduz a proposta dos ciclos de formação no município de Jaciara-MT, com duração de nove anos, antecipando a futura proposta do Ministério da Educação denominada “Ensino Fundamental de Nove Anos”.

No mês de outubro de 1998, a Secretaria Municipal de Educação de Jaciara-MT publicou um documento chamado *Revista de Educação – Município de Jaciara, Ano 1 – nº 1 – outubro de 1.998*, com o tema *Ciclos de Formação: documento orientador da organização dos espaços e dos tempos nas Escolas Municipais de Jaciara*. De acordo com o documento, as discussões sobre a necessidade de uma mudança na organização do ensino fundamental iniciaram-se no ano de 1993, adotando-se a metodologia denominada “Tema Gerador”, que é caracterizada pela elaboração dos trabalhos pedagógicos a partir de situações concretas da vida cotidiana, o que pressupõe:

[...] um melhor atendimento às reais necessidades de educadores/educandos envolvidos, permitindo aos sujeitos melhor compreensão da realidade, buscando a essência dos fatos [...], trabalhando de forma globalizada, instrumentalizando-os para intervirem e transformarem a realidade. (JACIARA, 1998, p. 23).

O documento de orientação municipal (JACIARA, 1998) aponta aspectos que evidenciam a diversidade do contexto sociocultural e econômico do município e que justificam a necessidade de uma mudança na estrutura escolar, tais como:

[...] vivências culturais diversificadas, histórias de insucesso escolar, distâncias que dificultam o acesso à escola (tanto para os alunos que se encontram nela matriculados como para aqueles que por causa disso nunca procuraram a escola). Por outro lado, constantes migrações em função da oferta e procura do trabalho, muitas vezes por safras, mecanização das lavouras, etc., provocam um inchaço na periferia da sede do município e um empobrecimento dessas populações. (JACIARA, 1998, p. 9).

Esta proposta apresenta discussões que, mesmo sem apresentar referenciais bibliográficos, parecem orientar-se a partir do reconhecimento da complexidade do processo, no sentido compreendido por Morin (2007), quando defende que se faz necessário redefinir o projeto político-pedagógico da escola, bem como sua estrutura, de forma a assegurar aos seus estudantes o acesso, a permanência e a terminalidade dos estudos e a compreensão do processo social como um todo.

A perspectiva, de acordo com as orientações contidas no documento (JACIARA, 1998), é de que, ao educar o olhar complexo dos profissionais da educação sobre o processo, a estrutura seriada seria rompida e uma nova estrutura poderia tomar o seu lugar, neste caso, em relação à estrutura de ciclos de formação.

É importante ressaltar que o grupo registrou no documento a existência de um estudo sobre as várias maneiras de se reestruturar a escola, no que considerou que a melhor proposta que respondia às necessidades da época seria a organização em ciclos de formação humana, que se caracterizam pelos principais aspectos:

- A construção da aprendizagem é resultado de decisões e atuações coletivas que se traduzem em ações e organizações concretas dentro da escola, junto aos professores e alunos;
- A mudança que acontece na escola é estrutural, isto é, ocorre uma modificação na sua totalidade e não apenas em um dos seus aspectos;
- A escola assume estruturalmente a lógica da inclusão;
- Reorganiza a escola para que seus tempos e espaços estejam a serviço do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, considerando que todos são capazes de realizar aprendizagens significativas;
- Reconhece no processo de aprendizagem os ritmos diferenciados existentes em cada aluno concreto, considera as diferenças, as ambiguidades e os conflitos como aspectos de realidades vividas por alunos e professores, sem medo de com elas trabalhar;
- A organização do ensino dá-se a partir de espaços coletivos de discussão, estudo e planejamento, considerando uma perspectiva transdisciplinar e reconhecendo que a realidade é a fonte de conhecimentos, ponto de partida de problematizações e de retorno de todas as reflexões e construções teóricas;
- Como decorrência da ideia anterior, essa estrutura fundamenta-se no princípio de que o conhecimento se constrói na interação e na mediação entre os conhecimentos cotidianos (existentes nos alunos e na ciência) e os conhecimentos científicos (igualmente existentes nos alunos e na ciência);
- O sistema de avaliação organiza-se para que os alunos passem com sucesso pela escola, por isso ele é processual, dinâmico, contínuo, cotidiano, qualitativo e descritivo;
- Considera a existência de diferentes ciclos na vida humana, caracterizados por um conjunto de necessidades e de interesses que lhe garantem coerência e unidade e que devem ser considerados no agrupamento de alunos. (JACIARA, 1998, p. 9).

A partir de 1999, o ensino fundamental foi organizado em três ciclos de formação, com duração de três etapas cada um, totalizando nove anos de duração, o que pressupõe a antecipação da entrada das crianças para seis anos de idade, com o objetivo de garantir um tempo maior de escolarização obrigatória.

Esta iniciativa antecedeu o projeto em nível nacional, que foi legalizado por meio das Leis nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005), que incluiu as crianças de seis anos de idade no ensino fundamental e nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que ampliou o ensino fundamental para nove anos de duração.

Os alunos que já estavam matriculados foram incluídos na nova estrutura, agrupados por faixa etária a partir da seguinte formação de turmas: 1º Ciclo: Infância – seis a oito anos e onze meses de idade; 2º Ciclo: Pré-adolescência – nove a onze anos e onze meses de idade; 3º Ciclo: Adolescência – doze a qua-

torze anos e onze meses de idade. Contudo, o documento esclarece que a idade não foi o único critério, havendo, portanto, uma avaliação da experiência escolar para também determinar as “enturmações”.

A expectativa é de que a estrutura de ciclos de formação buscasse:

[...] formas de avanços permanentes e qualificados dos alunos, (buscando) formas flexíveis que propiciem a adequação da idade à escolaridade pertinente. Eis porque nas escolas da Rede Municipal de Jaciara, todos os alunos [...] são considerados “alunos em constante estado de Progressão” (JACIARA, 1998, p. 15).

Sobre os professores, a proposta previa um trabalho coletivo, denominando-os “professores do ciclo e da escola” aptos a construir permanentemente outros e novos paradigmas sobre o conteúdo escolar o que superaria os:

[...] paradigmas da estrutura seriada que tratava os conteúdos escolares como pré-requisitos a serem dominados-memorizados pelos alunos indistintamente e, descolados de seu processo sócio cognitivo, de construção, desenvolvimento e representações do e no seu contexto cultural concreto. (JACIARA, 1998, p. 15).

Quanto a esses novos paradigmas curriculares, a proposta de mudança pauta-se na necessidade de se adequarem às novas orientações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), à época, recém-sancionada, também no Parecer nº 04/98 (BRASIL, 1998), da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O documento que apresenta os ciclos de formação no município, sendo um dos subtítulos denominado “III – A organização dos tempos dos(as) professores(as) em cada ciclo, na escola e na Rede Municipal de Ensino (RME)”, aborda o tempo direcionado para o atendimento às diversas necessidades do trabalho pedagógico junto aos alunos, bem como trata do novo modo dos professores atuarem dentro das escolas e da formação continuada e permanente, para que os professores possam, no diálogo, problematizar e recriar seus referenciais teóricos e sistematizar coletivamente a caminhada do grupo de professores da RME (JACIARA, 1998, p. 18).

A proposta faz uma reflexão sobre a necessidade de superar a lógica de separação de “tempo funcional”, “tempo administrativo de organização da escola” e “tempo de efetivo trabalho docente”, conforme explicado pelo documento de orientação:

Concebemos o “tempo funcional” como aquele tempo constante na Jornada de trabalho atribuída no momento do concurso, da contratação ou da concessão de Regime suplementar de trabalho, isto é, o tempo global para o qual o professor é chamado enquanto funcionário do município.

O “tempo administrativo de organização da escola” é aquele que organiza as diferentes áreas ou disciplinas da escola, e se distribui, normalmente, através de períodos diários, por exemplo, o dia letivo/turno. A separação do “tempo funcional” do “tempo administrativo de organização da escola” provoca, equivocadamente, a existência do conhecido “pe-

ríodo de folga”, isto é, a existência de um tempo em que o(a) professor(a) fica aguardando sua entrada em alguma turma entre um período e outro.

O “tempo de efetivo trabalho docente” é aquele que organiza o professor por dentro do seu tempo funcional, isto é, dispõe o tempo do professor organizando-o dentro da sua jornada de trabalho para que ele possa atuar diante das diversas necessidades do trabalho pedagógico junto aos alunos e de sua formação continuada (JACIARA, 1998, p. 18).

Uma das ações para tentar superar essa problemática foi a organização dos coletivos de profissionais dos ciclos, que envolvem a direção da escola e professores, além da criação das funções de Professor(a) Referência e Professor(a) Compartilhador(a), exercidas pelo mesmo professor, que assume funções diferentes nos dois turnos de trabalho, envolvendo todos os professores.

Quando o professor está na função de professor referência, é responsável pela turma no turno em que está envolvido em suas atividades curriculares<sup>3</sup> e quando está na função de professor compartilhador, dedica dois turnos na semana a um grupo de turmas em salas de aula, laboratórios de aprendizagem, projetos diversificados, dentre outros.

São oferecidos, também, serviços de apoio nos laboratórios de aprendizagem e de psicologia, cujo profissional é lotado nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, embora sua atividade seja desempenhada diretamente nas diferentes escolas.

Na perspectiva do documento,

Ao trabalhar coletivamente, os profissionais da área de educação do Município de Jaciara assumem novas posturas, abandonando os discursos vazios frente à realidade enquanto espaço concreto, procurando detectar e resolver problemas comuns.

O trabalho coletivo exige dos profissionais autoavaliação, diálogo, encontro, renúncia, cooperação mútua, espírito democrático e permite a construção de atividades de forma que os objetivos sejam estabelecidos pelo grupo, assim contribuindo para superação do individualismo. [...] Cabe ao professor trabalhar com o coletivo, no sentido de descobrir ao máximo os fatos explicativos e as estratégias alternativas que permitem chegar a hipóteses, soluções ou mesmo superações de aspectos que, no cotidiano, não estão contribuindo com a aprendizagem do aluno. (JACIARA, 1998, p. 21).

Esse documento afirma que a proposta de ampliar o ensino fundamental para nove anos de duração, na estrutura de três ciclos de formação, significa que os alunos avançarão ano a ano, com qualidade, representando uma adequação da idade à escolaridade que lhes é correspondente. Ou seja, ao serem matriculados no ensino fundamental com seis anos de idade, deverão prosseguir o curso sem interrupção, para não haver uma distorção neste percurso.

O documento busca, também, refletir sobre a organização do tempo. Ao esclarecer os conceitos de “tempo funcional”, “tempo administrativo de organização da escola” e “tempo de efetivo traba-

---

<sup>3</sup> Entende-se por “atividades curriculares” aquelas desenvolvidas nas horas programadas para que o professor ministre aulas sobre os conteúdos das áreas do conhecimento, organizando-os em disciplinas ou blocos temáticos.

lho docente”, parece defender a superação destes tempos, o que, nos termos da epistemologia da Complexidade (MORIN, 2007), representa o princípio da dialogicidade, pois indica que estes termos, aparentemente antagônicos, dialogam entre si, religando-os.

Esta organização do tempo também coloca em evidência a necessidade de se refletir sobre a junção dos tempos estabelecidos pelos calendários, pelos relógios (tempo identitário) e os tempos imaginários, instituídos pelas sociedades (tempo social), que é o tempo significativo e o da significação, segundo descrito por Castoriadis (1982).

Nesse sentido, o documento que orientou a proposta de ampliação do tempo escolar no Município de Jaciara, Estado de Mato Grosso, apresentou diversas expectativas de que a implementação de um novo projeto para o ensino fundamental mudaria a estrutura desta etapa da educação básica, principalmente o currículo, as metodologias, demandando a reorganização do tempo e do coletivo de professores. Evidencia, também, que essas modificações poderiam garantir que o processo de ensino-aprendizagem fosse desenvolvido dentro de um tempo adequado, sem interrupções no percurso escolar.

## 5 A EXECUÇÃO DA PROPOSTA: O OLHAR DO PROFESSOR

Em meados do mês de julho do ano de 2011 foram realizados dois grupos de discussão com quatorze professores da rede municipal de ensino de Jaciara, no Estado de Mato Grosso com os dois grupos de discussão, compostos pelos diretores de escola e professores. O tema que norteou a discussão foi o processo de ampliação do ensino fundamental de nove anos desde a implantação e implementação dos “ciclos de formação humana” (projeto de âmbito municipal) até a sua consolidação com o projeto de “ensino fundamental de nove anos” de âmbito nacional.

É importante registrar que alguns professores atuavam ou atuam em escolas estaduais e municipais simultaneamente e, portanto, perceberam as mudanças em ambos os sistemas de ensino. O material produzido pelas entrevistas e discussões em grupo foi organizado a partir da transcrição na íntegra dos depoimentos gravados, para posteriormente destacar e analisar as expectativas e concepções explícitas e implícitas que estes apresentavam sobre o aumento do tempo escolar e a qualidade do processo ensino-aprendizagem, bem como a avaliação que fazem da condução da execução da proposta.

Iniciaremos com o relato histórico, contado pelo professor Ricardo, diretor de uma unidade escolar à época da implantação dos ciclos de formação humana. De acordo com o professor, no ano de 1996, a Secretária Municipal de Educação convocou alguns professores ao seu gabinete de trabalho para comunicar-lhes que seriam remanejados para uma determinada escola, onde desenvolveriam um “projeto diferenciado”, denominado “Projeto Terra”. Ele comentou que outras escolas mantidas pelo Governo do Estado de Mato Grosso, situadas neste Município, também participaram do projeto. No ano de 1997, foi implantado na rede municipal o Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA) e, assim, os dois projetos foram implementados simultaneamente.

Na visão do professor Ricardo, a implantação foi gradativa e estruturada da seguinte forma: no primeiro semestre foi implementado o primeiro ciclo, que era composto pela Alfabetização, 1ª e 2ª

séries do ensino fundamental; no segundo semestre deste mesmo ano foi implementado o segundo ciclo, composto pela 3ª e 4ª séries; os anos finais (5ª a 8ª série) não sofreram alterações neste momento. Sendo assim, no ano de 1998 já havia nove anos de escolarização.

Os professores relataram que, inicialmente, houve resistência à mudança do sistema de organização, pois, historicamente, o ensino fundamental era seriado e, portanto, a trajetória de formação acadêmica e profissional os preparou para atuarem em séries e não em ciclos. Houve uma “interpretação equivocada” entre o que era um sistema de organização e o que era uma metodologia. Ambos estavam sofrendo alterações e alguns professores da rede acreditavam que a mudança era apenas metodológica.

Para cumprir os objetivos do projeto, seria necessário investir na formação continuada dos professores e gestores. Os professores atestam que houve apoio da gestão municipal quanto aos recursos materiais e financeiros, além da contratação de consultores para ministrarem cursos de formação. No entanto, com o aumento do número de professores na rede municipal, não houve novas etapas de formação para os que ingressaram posteriormente.

Por este motivo, acreditam que ao desconhecerem a proposta, não cumpriam as orientações previstas nos documentos oficiais. Na avaliação dos professores, esse fato aconteceu porque não houve continuidade do processo quando a gestão municipal mudou.

Houve, também, na perspectiva dos professores, um aumento do número de alunos matriculados nas escolas, considerando que uma das decisões tomadas pela Secretária Municipal de Educação foi a reclassificação dos alunos que se encontravam em defasagem idade/ano de escolarização, ou seja, estavam matriculados em uma turma que não condizia com sua faixa etária.

Como a implementação dos ciclos de formação humana ainda estava em seu início, os professores ainda não tinham clareza de como agir pedagogicamente para que estes alunos reclassificados se recuperassem da defasagem e construíssem conhecimentos importantes para acompanharem as turmas onde foram matriculados, como exemplificado pela percepção da professora Cléria:

[Cléria] sentia que a prioridade neste momento era a quantidade de alunos na escola e não mais a qualidade, já que nós não tínhamos ideia do que iríamos trabalhar com estes alunos. Alguns chegaram ao final de uma etapa sem aprender muita coisa diferente do que já sabia.

As turmas continham, em média, trinta alunos e os professores eram orientados para acompanhar o desenvolvimento individual dos alunos, relatando no parecer descritivo os conhecimentos construídos e as dificuldades encontradas ao longo de cada bimestre. No entanto, habituados a atribuírem notas, os professores alegam que havia dificuldade para entenderem de que forma mudariam os critérios de avaliação, pois ainda não existia um instrumento que pudesse esclarecer suas dúvidas.

No ano 2000, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Jaciara criou o “Caderno de Competências”, onde constavam as orientações necessárias para que o coletivo de professores de cada ciclo registrasse os resultados das avaliações realizadas. O objetivo principal deste Caderno seria indicar o desenvolvimento do conjunto de competências fixadas para cada ciclo de formação e seria lido e observado pelos professores da etapa subsequente.



Outro aspecto que dificultou a implantação do projeto, segundo o relato dos professores, foi a não retenção de alunos durante os ciclos. Isso significa que só haveria retenção na terceira etapa de cada ciclo, na qual eles poderiam participar de atividades das duas etapas anteriores para sanarem as dificuldades que apresentaram ao final destes três anos. Essa retenção aconteceria apenas para os alunos que, mesmo com o acompanhamento do “professor articulador”, não reuniam condições para acompanhar a próxima turma.

Segundo a professora Cléria, a interpretação desta progressão com a possibilidade de retenção ao final de cada ciclo de três anos indicava, para os alunos e famílias, uma “aprovação automática”, em que a construção de conhecimento não seria priorizada:

[Cléria] O aluno teria o direito de circular no ciclo, caso ele não tivesse aprendido algo. Por exemplo, não aprendeu algo e já está na terceira etapa, ele poderia voltar lá para a primeira, para a segunda. Qual é o professor que, tendo a sua turma já cheia, vai dar conta de receber alunos daquelas etapas do ciclo lá na frente? Então já parou por aí. Não funciona. Outra coisa: nós fomos chamados, mas e os pais? E os alunos, têm consciência da mudança? Do porque não reprovar? Antigamente, os alunos buscavam nota. Hoje em dia eles sabem o que estão fazendo ou não? Ao final do ciclo de três anos, eles têm direito a uma repetência só. No outro ano, sabendo ou não, fazendo ou não as atividades, eles vão para o próximo ciclo. Tem aluno chegando lá no sexto ano, antiga quinta série, com conhecimento da 1ª fase, ou seja, do início de uma alfabetização. Qual é a aprendizagem desse aluno? Ele vai ficar prejudicado. No outro ano ele vai para os outros três anos, pode repetir mais um ano, vai para o Ensino Médio. Qual é a aprendizagem e a utilidade do certificado dele? Eu acho que a gente precisa rever a questão da avaliação ou haver um processo de conscientização muito grande dos pais e também dos alunos; não bastamos somente nós, professores, sermos esclarecidos.

A professora Cristina reafirma que a mudança do processo de avaliação deveria ter sido construída não somente com os professores, mas, principalmente, com os alunos e as famílias, pois “éramos cobrados pelos pais que não compreendiam a mudança e exigiam saber quanto o filho tirava nas provas e aí eu não tinha algo diferente para mostrar além do parecer descritivo”. Por isso, a professora acredita que essa forma de registrar a avaliação por meio de relatório foi se extinguindo naturalmente, como segue o relato:

[Cristina] foi se perdendo ao longo do tempo, porque além da gente ouvir sempre que o ciclo não reprova, que o ciclo não avalia, as pessoas foram chegando à Secretaria Municipal, novos professores, novos gestores e eles não passaram pelo mesmo processo de formação que passamos lá no início. Então, cada um foi fazendo do seu jeito.

Os professores acrescentaram ainda que o trabalho coletivo, incentivado no início da implementação, tornou-se inviável, tanto pelo aumento do número de professores na rede municipal, quanto pela diminuição da carga horária destinada ao planejamento coletivo. Houve diversas opiniões quanto à justificativa para a fragilização do trabalho coletivo, como segue:

[Cristina] [...] quando começamos, nós tínhamos quarenta horas de trabalho, com vinte horas pedagógicas, depois trinta horas de trabalho e então a diminuição da hora pedagógica dificultou. Acabou nosso espaço coletivo.

[Adelaide] no início do ciclo, era tudo centralizado na secretaria de educação, todos trabalhavam as dificuldades em um lugar só. Aí depois descentralizaram, as escolas viraram polo, teve coordenador para cada escola, etc. Com isso, a gente não conseguiu mais juntar o pessoal, parou de ter nossos encontros, nosso espaço de aprendizagem e nem na escola isso acontece mais. Aí veio uma nova secretária, com novas ideias e tudo começou a se perder.

[Cléria] hoje em dia tem professores em um horário e outros em outro, então essa parte coletiva já foi insuficiente nesse sentido, apesar de que a nossa escola tem o planejamento inicial, coletivamente preparado, mas as atividades do dia-a-dia, às vezes, não.

Os professores alegaram, também, que a função de “professor articulador”, prevista no projeto inicial para desenvolver projetos em dois dias na semana e atuar em laboratórios de aprendizagem no turno contrário ao que é “professor regente” de uma turma, perdeu tal objetivo ao longo dos anos, reduzindo-se no desenvolvimento de reforço pedagógico em atividades pontuais, específicas. Ademais, a professora Roseli aponta uma situação cotidiana enfrentada atualmente pelos professores:

Temos que trabalhar em dois empregos de trinta horas, cumprindo sessenta horas semanais. Que qualidade o trabalho vai ter? Como vai trabalhar reforço? Se o professor for trabalhar reforço, ele não vai conseguir trabalhar na outra escola do Estado, na escola particular.

Na perspectiva dos professores, a implantação dos ciclos de formação não foi discutida suficientemente. Houve a participação apenas de alguns gestores e professores convidados pela Secretária, além de consultores contratados para construir a proposta. Alegam que não houve tempo suficiente para que compreendessem a proposta e repensassem sua prática pedagógica:

[Letícia] O ciclo foi mal interpretado, mal-entendido porque foi colocado só duas vezes para nós e nós ficamos sem saber mais. Falaram que a partir daquele momento seria ciclo, não teria nota, não teria prova e foi jogado tudo de uma vez.

Além do mais, acreditam que as famílias não entenderam a mudança, pois continuaram cobrando as “notas” das avaliações e nos casos de transferência oriunda de outras escolas, não entenderam que a matrícula é efetivada a partir da faixa etária.

Uma das preocupações apontadas em diversos momentos refere-se o retorno ao sistema de organização seriada. De acordo com a professora Irene, “essa mudança que muitos ainda não entenderam bem, vai provocando cada vez mais uma rejeição e as pessoas vão tendo cada vez mais aversão a esse sistema de organização e querem voltar ao regime seriado”. Já a professora Nazaré avalia:

[Nazaré] sei que muitos dentre nós tiveram a mesma oportunidade, o mesmo investimento e querem voltar a dar nota, querem reprovar e dizem que o problema é só da estrutura, que o problema é só dos pais. É aquele discurso que existe na educação e que vocês sabem. Mas, analisando friamente, o que precisa é que nós, aqui, organizemos um seminário sobre a estrutura da escola ciclada, fazermos algumas avaliações, considerando essas pessoas novas que estão sendo contratadas e, conseqüentemente criando essa demanda e porque o próprio ensino superior está olhando por essa causa e durante vários anos o ensino superior nem citava isso na formação do professor. Então, penso que fizemos mais bem do que mal com o ciclo. Essa é a minha visão, porque se a gente continuasse do jeito que estava, não teríamos superado a defasagem idade/ciclo, não teríamos feito aqueles esforços que precisavam para chegar ao patamar que estamos hoje. Eu vejo que nós conseguimos avançar muito. Ainda temos muitos paradigmas, muitos desafios a serem quebrados.

Outra professora, Cléria, faz uma análise sobre a volta ao sistema seriado, justificando:

[Cléria] A questão é que poderíamos voltar a dar nota, porque é consenso de que fazer o relatório é melhor, mas o sistema não mudou profundamente. Existem escolas que mantêm nos documentos que é ciclada, mas organiza tudo como seriada. Fizemos uma coisa lá no início, aconteceu outra. Está cheio de alunos que não ficam retidos, mas que também não sabem conteúdos básicos; não reprovam, não retêm.

Alguns professores argumentaram ainda que somente no Ensino Fundamental o processo de avaliação foi modificado. Para eles, no Ensino Médio, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no processo seletivo para o ingresso no ensino superior, os alunos são submetidos a um sistema que lhes atribui uma menção numérica, classificatória.

A professora Roseli considera que um projeto de política pública deveria ser discutido com a “base”, ou seja, com os profissionais que atuam no ensino fundamental e na gestão das escolas. Para ela, isso significaria um processo democrático na construção de uma proposta. No entanto, a professora Letícia amplia a reflexão:

[Letícia] A gente fica querendo que a base proponha antes, mas será que a gente iria propor mesmo? [...] Iria propor o ensino de nove anos? Eu? A base? [...] Tem questões que precisam vir de cima para baixo, porque nós, base, não vamos ter essa visão de tudo que precisa para a educação. O professor tem mania de querer achar que sabe a solução para tudo. Parece que tudo é falado da boca para fora, mas quando é para fazer acontecer, não dá conta.

A professora Roseli, concordando com esta declaração, apresenta uma proposta para a implementação de projetos:

[Roseli] concordo que a base não está preparada para propor. Mas, que tal o governo apresentar um pré-projeto para a base, estudar bem com eles, analisar bem, reformular o que não

estiver bom, dar um tempo maior para entenderem a proposta e ainda assim, escrever o projeto final e fazer um projeto piloto em apenas algumas escolas? Da forma como está é imoral.

Os professores concluíram que as mudanças previstas no projeto se reduziram aos documentos de orientação e às leis aprovadas, pois a prática pedagógica pouco se modificou, considerando a diminuição do tempo destinado ao planejamento coletivo e a diminuição dos recursos materiais e financeiros. Indicaram, também, que seria necessário haver mais articulação com as famílias e com as instituições de nível superior para que o processo não fosse executado de forma solitária pelos professores e gestores escolares.

Avaliaram que a implementação de um projeto de política pública é gradativa e demanda mudança de crenças e paradigmas que estão cristalizados ao longo de toda sua trajetória de formação escolar e profissional. Acreditam que, apesar das dificuldades, desenvolveram uma organização que procurou incluir e acompanhar as crianças que apresentam um tempo diferenciado de aprendizagem, mas que demandam mais dedicação e mais tempo diferenciado de aprendizagem, porém com resultados nem sempre satisfatórios, com crianças, chegando semialfabetizadas ao quinto ano.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas nesta pesquisa trouxeram reflexões importantes para a compreensão da dimensão complexa das políticas públicas para a educação, especificamente para o projeto denominado “Ensino Fundamental de Nove Anos”, implantado em nível nacional, tendo como objetivo principal “aumentar o tempo de escolarização e a qualidade do processo ensino-aprendizagem”.

Para compreender tal processo, foi necessário acompanhar uma trajetória parcial que um projeto percorre no caminho entre sua formalização por meio de documentos oficiais e sua implementação por meio dos diretores de escola e professores.

Escolhemos o município de Jaciara, no Estado de Mato Grosso, pois, além da acessibilidade aos documentos e aos sujeitos supracitados, sua organização político-administrativa se assemelha aos demais sistemas de ensino do Brasil, o que nos dá uma referência deste processo de implementação no contexto da prática e seus efeitos.

O paradigma da Complexidade, epistemologia desenvolvida por Edgar Morin (2007; 2008; 2010) e o Imaginário Social, de Cornelius Castoriadis (1982; 1992), embasaram teoricamente as análises. Inesgotáveis são as possibilidades de análise que os dados obtidos permitiriam desenvolver, mas a impossibilidade de apreender a totalidade do real nos dá a indicação de que alguns conceitos colaboraram de forma mais pertinente para chegarmos a algumas considerações.

A emergência da recursividade (MORIN, 2007), um princípio do paradigma da complexidade, amparou-nos para verificar que, a todo o momento, as propostas originais sofreram mudanças significativas no modo de execução, para que pudessem se ajustar às necessidades daquele coletivo de gestores e professores.

Esta recursividade está representada, também, no momento em que os professores relataram que a proposta não foi construída por sua iniciativa, mas reconheceram a necessidade de um espaço coletivo de discussão e planejamento sobre as novas concepções que estavam sendo apresentadas, como o tempo escolar, a avaliação, a qualidade, o currículo, entre outras.

Castoriadis (1982) compreende a instituição como uma rede simbólica sancionada socialmente pelas práticas, crenças, valores, especialmente a partir da linguagem, combinando ainda um componente funcional que justifica sua existência vital na sociedade e um componente imaginário, entendido como a criação do homem e suas significações imaginárias que estão na base das práticas, das atitudes humanas, das instituições.

A partir dessa visão, pode-se dizer que algumas instituições demonstraram ser bastante cristalizadas no imaginário dos professores, a exemplo da seriação e da nota como índices principais de avaliação. As boas intenções contidas na proposta, a consistência dos documentos, o empenho dos diretores de escola não foram suficientes para mudar concepções, instituir novas significações em torno do tempo de escolarização e da qualidade do ensino-aprendizagem, pois a todo o momento percebemos que os professores, considerados aqui como a última instância de execução de uma política pública, afirmavam que o retorno ao regime seriado seria necessário.

Do mesmo modo, as mudanças de nomenclatura não foram suficientes para mudar as práticas, pois só aconteceria quando a prática alcançasse o sentido de práxis, nos termos de Castoriadis (1982), que é um fazer consciente, de forma lúcida, na qual o próprio sujeito se modifica continuamente, pois o que ele faz, também o faz. Em nome da urgência de uma mudança, medidas pontuais foram privilegiadas, como a reclassificação dos alunos para corrigir a defasagem idade/ano de escolarização; a formação de professores que se deu apenas durante um período e não se estendeu ao longo do processo, o que pode ter dificultado a emergência das mudanças estruturais e culturais necessárias.

Com isso, por mais que a ampliação do tempo escolar por meio do projeto de política pública denominado “Ensino Fundamental de Nove Anos” não tenha provocado todas as mudanças previstas inicialmente, a emergência de significações individuais e coletivas, concepções e intencionalidades diversas, resultaram em uma realidade complexa, que só foi possível se aproximar de uma compreensão, a partir do mergulho no microcosmo da implementação e execução dessa política na rede municipal de educação do município de Jaciara.

Estas conclusões são provisórias, pois, a partir destas outras poderão ser percebidas por todos que se dispuserem a tecer novos olhares sobre esta ou outras políticas públicas que estão presentes na área educacional e que são muito importantes para o desenvolvimento de nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Editora Plano, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 28 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 4**, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Brasília: 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf). Acesso em: 28 set. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.114/2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm). Acesso em: 28 set. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.274/2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: 28 set. 2014.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto / 3: o mundo fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. **Instituição, educação e autonomia na obra de Cornelius Castoriadis**. Brasília: Editora Plano, 2004.

JACIARA. Prefeitura Municipal. Ciclos de Formação: Documento orientador da organização dos espaços e dos tempos nas escolas municipais de Jaciara/MT. **Revista de Educação Município de Jaciara**, Ano 1, n. 1, outubro de 1998. Jaciara: Editora e Gráfica Atalaia, 1998.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

---

**Recebido em:** 16 de Janeiro de 2020

**Avaliado em:** 22 de Fevereiro de 2020

**Aceito em:** 4 de Março de 2020

---



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA

---

1 Licenciado em Pedagogia e Letras; Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. E-mail: paulo.alves@cni.org.br

2 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Professora na Universidade Federal Fluminense. E-mail: edahenriques@gmail.com



