

**ROSALVA PEREIRA DE ALENCAR**

**OS CICLOS DE FORMAÇÃO E SUA REPERCUSSÃO NA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM EM CÁCERES-MT**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE - MS  
2006**

### Ficha catalográfica

A368c

Alencar, Rosalva Pereira de.

Os ciclos de formação e sua repercussão na prática pedagógica de avaliação da aprendizagem em Cáceres – Mato Grosso./ Rosalva Pereira de Alencar. Campo Grande: s.ed., 2006.

155p. Ilust.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Católica Dom Bosco, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Helena Faria de Barros.

1- Prática pedagógica 2- Ciclos de formação 3- Avaliação – educação em Cáceres/MT. I- Título.

CDU:371.133(817.2)

Bibliotecária responsável: Tereza Antônia Longo Job – CRB1-1252

**ROSALVA PEREIRA DE ALENCAR**

**OS CICLOS DE FORMAÇÃO E SUA REPERCUSSÃO NA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM EM CÁCERES-MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
- Mestrado em Educação da Universidade Católica  
Dom Bosco, Linha 2 - Práticas Pedagógicas e suas  
Relações com a Formação Docente, como parte dos  
requisitos para obtenção do Grau de Mestre em  
Educação.

**Área de concentração:** Educação Escolar e Formação  
de Professores

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Helena Faria de Barros.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE - MS  
2006**

**OS CICLOS DE FORMAÇÃO E SUA REPERCUSSÃO NA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM EM CÁCERES-MT**

**ROSALVA PEREIRA DE ALENCAR**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profª Drª Helena Faria de Barros

---

Profª Drª Alda Maria do Nascimento Osório

---

Profª Drª Josefa Aparecida Gonçalves Grígoli

Ao meu pai,

Caboclo, nordestino, que a estrutura social não permitiu o acesso à escolarização e meu exemplo de integridade, honradez e coragem!

Aos irmãos, que a perversidade social os excluiu da escola e lutam, arduamente, pela vida com dignidade!

Às minhas cunhadas e cunhado que me incentivaram.

Aos meus sobrinhos queridos, que estão mudando essa história!

## AGRADECIMENTOS

*Ao concluir este trabalho, quero agradecer a várias pessoas que cujas contribuições foram decisivas para a realização da pesquisa.*

*À Professora Dra Helena Faria de Barros, pela paciência, compreensão, profissionalismo e pelos caminhos apontados na elaboração dessa dissertação.*

*À Professora Mariluce Bittar pela competência exemplar na coordenação do Programa e por acreditar em meu potencial acadêmico.*

*Aos Professores do programa, que orientaram nossas leituras e possibilitaram vislumbrar olhar o mundo com as lentes da ciência e da cultura sem perder o foco da humanização do homem.*

*Ao professor Dr. Ivan Russef, que me deu voz e asas!*

*Às professoras, interlocutoras da pesquisa, que me permitiu ir além do seu dizer sobre os ciclos, e compreender que os caminhos são complexos e, às vezes, contraditórios, mas possíveis!*

*Às amigas Jô, Kelly, Célia e Vera, colegas de estudo que compartilharam as aflições, as alegrias, e converteram as "terças-feiras mais cinzentas em manhãs de domingo", com prosas amenas e gostosas e também com desabafos.*

*À amiga e irmã Fabíola, com quem dividi muitas angústias e desânimos e, atentamente me ouviu e incentivou!*

*À Dinha, Carol, Edu e Xande, pelo carinho e atenção que tornam os meus dias mais ensolarados e minha vida mais alegre!*

*Ao José, que à distância, se fez presente, nesse sonho.*

*Aos meus amigos queridos Célia Regina, Rosângela, Evanil, e 'Guató' que me encantam com as conversas amenas, com os silêncios necessários e acompanharam meus passos!*

*À Cida, Marquinho, Rayahanne e Gabriela, que partilham sonhos e são muito especiais!*

*À minha querida cunhada e irmã Délia que acompanhou essa trajetória e sabiamente comigo tagarelou e compartilhou as alegrias e angústias de cada etapa.*

*Ao Joilson, que dispôs de suas duas mãos e tempo além de seu olhar minucioso e atento nesse trabalho.*

*Ao meu Deus, que segurou a minha mão e me ajudou a caminhar!*

ALENCAR, Rosalva Pereira de. Os ciclos de formação e sua repercussão na prática pedagógica de avaliação da aprendizagem em Cáceres-MT. 2006, 155p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

## **RESUMO**

Acreditando que os Ciclos de Formação é uma das mais avançadas formas de organização da escola é que objetivamos nesta pesquisa investigar a concepção de ciclos de formação e sua repercussão na prática dos professores, com especial atenção na avaliação da aprendizagem da escola ciclada de Cáceres-MT. Para alcançar esse objetivo, analisamos a concepção de ciclos de formação existente na visão dos professores, a opção teórico-metodológica que orienta sua prática educativa e a concepção e prática de avaliação da aprendizagem. A pesquisa desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa, mediante o procedimento de um estudo de caso que contou com atividades de campo para coleta de dados, através de observações de aulas e entrevistas com os docentes que atuam na 1ª fase do 2º ciclo, diretora, coordenadores pedagógicos, presidente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar e docentes das salas de recurso. Os resultados apresentados apontam, até o momento, que a concepção de ciclos de formação e seus reflexos na avaliação da aprendizagem ainda estão em processo lento de mudança e de apreensão dos conceitos e das características que orientam a organização da escola em ciclos de formação, considerando que é marcadamente mais forte a presença da cultura escolar orientada pela organização seriada.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Ciclos de Formação; Avaliação.

ALENCAR, Rosalva Pereira de. The Cycles of Formation and Its Practical Repercussion In the Pedagogical one of Evaluation of the Learning In Cáceres-TM. 2006, 155p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

## **ABSTRACT**

Believing that the Cycles of Formation are one of most advanced forms of organization of the school it is that we objectify in this research to investigate the conception of formation cycles and its repercussion in the practical one of the professors, with special attention in the evaluation of the learning of the cycle school of Cáceres-MT. To reach this objective, we analyze the conception of cycles of existing formation in the vision of the professors, the option theoretician-method who guides educative practical its and the practical conception and of evaluation of the learning. The research was developed by means of the qualitative boarding, by means of the procedure of a study of case that it counted on activities of field for collection of data, through comments of lessons and interviews with the professors who act in 1<sup>a</sup> phase of 2<sup>o</sup> cycle, pedagogical, Deliberative chairman of the board of the Pertaining to school Community and teaching director, coordinators of the resource rooms. The presented results point, until the moment, that the conception of formation cycles and its consequences in the evaluation of the learning still are in slow process of change and apprehension of the concepts and the characteristics that guide the organization of the school in formation cycles, considering that the presence of the pertaining to school culture guided by the grade organization is registered stronger.

Key-words: Practical Pedagogical; Cycles of Formation; Evaluation.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Comparação entre o regime seriado e o ciclado de ensino.....	65
QUADRO 2 – Matriz Curricular para o I Ciclo.....	69
QUADRO 3 – Matriz Curricular para o II Ciclo.....	70
QUADRO 4 – Matriz Curricular para o III Ciclo.....	71
QUADRO 5 – Categorias resultante dos dados e objetivos da pesquisa.....	101
QUADRO 6 – Percepções dos professores envolvidos na mudança de organização seriada para ciclada de ensino – Cáceres-MT/2005.....	104

## **LISTA DE SIGLAS**

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEPAL – Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe.

CNE – Conselho Nacional de Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

OEA – Organização dos Estados Americanos

PEC – Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso

PNDE – Portadores de necessidades educativas especiais

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 - DELIMITANDO OS REFERENCIAIS TEÓRICOS .....</b>	<b>20</b>
1.1 CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS E OS CICLOS: UM POUCO DA HISTÓRIA.....	20
1.2 OS CICLOS DE FORMAÇÃO: PERSPECTIVA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	30
<b>1.2.1 Antecedentes históricos .....</b>	<b>30</b>
<b>1.2.2 Experiências pioneiras com os ciclos no Brasil .....</b>	<b>33</b>
1.3 CONCEPÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO CICLO .....	37
1.4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DESAFIOS E PROMESSAS .....	43
1.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA POLÍTICA NECESSÁRIA .....	49
<b>CAPÍTULO 2 - O PROJETO DE ESCOLA CICLADA EM MATO GROSSO.....</b>	<b>54</b>
2.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CENÁRIO MATOGROSSENSE.....	54
2.2 A ESCOLA CICLADA DE MATO GROSSO: DEMOCRATIZANDO A APRENDIZAGEM .....	59
2.3 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DOS CICLOS DE FORMAÇÃO NO PROJETO ESCOLA CICLADA .....	64
2.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROJETO ESCOLA CICLADA DE MATO GROSSO.....	75
<b>2.4.1 Os instrumentos de registros da aprendizagem no Projeto Escola Ciclada .....</b>	<b>79</b>
<b>2.4.2 Instrumentos e técnicas de Avaliação .....</b>	<b>82</b>
<b>CAPÍTULO 3 - DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>87</b>
3.1 A DEFINIÇÃO DOS CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DA ESCOLA .....	89
3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	92
3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	95
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	98

<b>CAPITULO 4 - APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS</b>	
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>100</b>
4.1 CATEGORIA 1: CONCEPÇÃO DE CICLOS DE FORMAÇÃO.....	102
4.2 CATEGORIA 2: OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA CONCEPÇÃO CURRICULAR EM CICLOS.....	112
4.3 CATEGORIA 3: CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....	129
<b>4.3.1 Concepção de avaliação da aprendizagem.....</b>	<b>130</b>
<b>4.3.2 Prática de avaliação da aprendizagem.....</b>	<b>134</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>156</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa procurou compreender a concepção de ciclos de formação e a sua repercussão na prática pedagógica de avaliação de aprendizagem, estabelecendo um contraponto entre a organização curricular ciclada e a seriada no ensino fundamental.

Assim, partimos do pressuposto de que a mudança da organização do ensino para ciclos de formação se contrapõe à histórica prática pedagógica seriada geradora de mecanismos de exclusão como a repetência e a evasão, principalmente, mediante a prática classificatória de avaliação.

A prática pedagógica seriada dificultou ao longo de sua trajetória a frequência à escola pública de grande parcela de alunos, resultando num enorme contingente de excluídos do acesso e permanência aos bens culturais socialmente estabelecidos.

A necessidade de superação da concepção de avaliação, que se propõe atualmente, com a implantação dos ciclos de formação, tem por objetivo a avaliação formativa, contínua, processual, diagnóstica, que forneça elementos que interfiram positivamente no processo de aquisição do conhecimento, atitudes, valores e habilidades do alunado.

O ponto de partida para a compreensão da concepção de ciclos de formação e a conseqüente mudança na avaliação da aprendizagem praticada tem como foco os professores, por entender que são eles as pessoas que lidam mais diretamente com os elementos das diferentes facetas da vida escolar.

Não é fácil e nem tão simples avaliar. Esta ação envolve tomada de decisões, exposição de juízos e julgamentos, e uma perspectiva de mudança. O processo de avaliação tem se constituído em um espaço de medos, conflitos, interesses e resistências.

As mudanças sugeridas com a implantação do Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso não garantem por si a alteração da organização curricular por ciclos de formação e conseqüentemente de nova função da avaliação. Este quadro reitera o propósito de investigar a coerência entre a concepção e a prática dos professores no processo de avaliação da aprendizagem na escola ciclada em Cáceres-MT.

O interesse por esta temática está estreitamente vinculado à minha trajetória pessoal e profissional, e teve sua origem na atividade que exerço como professora lotada numa escola pública do ensino fundamental, com uma experiência de atividade docente nas séries iniciais de vinte e nove anos, a qual possibilitou conviver com diferentes reformas educacionais e principalmente com os problemas advindos das mesmas.

Também atuo nos Cursos de Formação de Professores na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, e esta tarefa colocou-me diante de problemas vivenciados pelos alunos da graduação, que em sua maioria, são professores. Como eu, gestaram a expectativa de implantação de nova concepção de educação e ensino e ao mesmo tempo tiveram que lidar com o medo de inovar, em razão da formação e da prática pedagógica historicamente arraigada no modelo de organização curricular seriado.

Assim, a concepção e planejamento desta pesquisa partiram, inicialmente, da percepção difusa e ainda fosca sobre os ciclos de formação, o que posso e ousar afirmar baseada no senso comum. Embora Bourdieu afirme que “[...] construir um objeto científico é antes de mais nada e sobretudo romper com o senso comum” (BOURDIEU, 2000 p.34).

A implantação dos ciclos de formação em Mato Grosso, tem como orientação política, a superação do fracasso escolar, promovendo no cenário educativo a ruptura com o histórico quadro de evasão e repetência, porém a concepção e implantação dessa organização curricular não aconteceram de maneira linear, natural e espontânea. Houve resistência de parte dos profissionais da educação.

As razões apresentadas na política pela implantação do Projeto Escola Ciclada - PEC- no Estado, não nasceram de uma discussão coletiva, amadurecida, pelos principais envolvidos, sobre os fundamentos teóricos que sustentam esse novo paradigma de ensino, os quais deveriam implantá-la.

Essa política de implantação tem implícita a divergência ideológica, partidária, e ao mesmo tempo, outros interesses que refletem por parte daqueles que mostram o desejo e avidez consciente da necessidade de combater o fracasso escolar, e vêem nesse Projeto a possibilidade de transformação. Mas... por onde começar?

Tenho a convicção de que o projeto em pauta traz em seu interior o discurso claro de entendimento da necessidade de estabelecer em Mato Grosso uma política social de inclusão, objetivando a democratização não só do acesso escolar, mas principalmente da aprendizagem, dentro de um contexto sócio-econômico e cultural mais amplo de sociedade.

Esse projeto exige uma mudança de paradigma de educação e, portanto exige repensar as bases teóricas e metodológicas que sustentam, substancialmente, os modelos de ensino seriado e o ciclado. Mas, em que contexto foi concebido e implantado? Como se deu esse processo?

Esses questionamentos se desdobram em outros aspectos mais próximos de sua implementação. Perguntamos-nos freqüentemente como os docentes que são os

responsáveis por grande parte do sucesso ou fracasso dessa política, têm concebido e se disposto a implementar o referido projeto?

O PEC tem como um dos elementos fundamentais, a idéia de ciclo “[...] baseada na dimensão formativa, na diversidade das ações pedagógicas” (MATO GROSSO, 2000, p. 25). Esse pensamento enfoca os aspectos relativos a prática docente, no sentido de instaurar a necessidade de modificar a forma de ensinar, a tomada de decisão frente às escolhas feitas no decorrer da atividade docente de forma a atender as diferenças de aprendizagens e os ritmos próprios dos alunos para propiciar caminhos em que se respeite os percursos formativos potenciais de cada aluno.

Para elucidar a presente idéia, encontro no pensamento de Perrenoud (2004, p. 18) que:

[...] a individualização só passa a ser interessante se renunciarmos jogar com o número de anos, para modular essencialmente o modo e a intensidade do atendimento pedagógico e didático dos alunos. A partir desta perspectiva, não se pode dissociar a individualização dos percursos dos dispositivos de pedagogia diferenciada que tornam possível essa modulação (PERRENOUD (2004, p. 18).

A mudança teórica e epistemológica de ensino, orientada pela Pedagogia Diferenciada, discutida por Perrenoud, suscitou no cotidiano docente uma revisão de sua prática principalmente no que concerne a avaliação, haja vista que no trajeto de cada ciclo o aluno não é reprovado ou retido na fase em que se inscreve, sendo desta forma promovido para a fase posterior mediante as aquisições feitas no decorrer do ano letivo. Isto posto, introduz a necessidade de implementar sem restrições a concepção de avaliação que orienta o referido projeto: [...] “a avaliação assume caráter investigativo, diagnóstico, contínuo e processual, preocupando-se com a aprendizagem dos alunos e rompendo a lógica classificatória difundida nas escolas evidenciadas na concepção memorística do saber” (MATO GROSSO, 2000, p. 180).

Assim, a pesquisa teve como objetivo geral, analisar a concepção dos ciclos de formação e a sua repercussão na prática dos professores relativa a avaliação da aprendizagem. E como objetivos específicos apontam-se:

a) Identificar a concepção de ciclos de formação que tem os professores que atuam na 1ª fase do 2º Ciclo do ensino fundamental;

b) Buscar as bases teóricas da aprendizagem explicitadas pelos docentes que fundamentam a prática de avaliação nos ciclos de formação.

c) Compreender a concepção de avaliação da aprendizagem que perpassa a prática docente dos professores da 1ª fase do 2º Ciclo do ensino fundamental em escolas públicas de Cáceres.

d) Detectar a distinção de avaliação que fazem os professores no modelo pedagógico ciclado e no seriado;

e) Reconhecer o significado que o professor atribui à prova nos ciclos de formação.

f) Analisar os critérios e a metodologia utilizada pelos professores para trabalhar com a avaliação com vistas à promoção do aluno para a fase subsequente.

Com o intuito de contemplar as reflexões e análises realizadas com a pesquisa em pauta, a presente dissertação está organizada em 4 (quatro) capítulos.

No primeiro capítulo faço uma breve revisão histórica das reformas educacionais que antecedem e encaminham a implantação dos ciclos de formação em Mato Grosso, objetivando explicitar as bases teóricas que sustentam as reflexões acerca do objeto investigado.

Neste capítulo estabeleço como eixo de análise a concepção de ciclos de formação e sua repercussão na prática dos professores, principalmente na avaliação da aprendizagem, como elemento fundamental no processo de democratização da educação.

Os argumentos utilizados procuram explicitar as políticas sociais que se traduzem em reformas educativas e aquelas, nas quais se inscrevem os ciclos, as práticas de avaliação e as contribuições e/ou conseqüentes dificuldades apresentadas nos cursos de formação de professores e, na cultura escolar que impregna o fazer docente.

Os autores que fundamentam as reflexões e análises apresentadas são principalmente, Perrenoud (2000) que oferece a compreensão acerca da *Pedagogia Diferenciada* e dos percursos de individualização, que explicitam o cenário educativo em que se dão as reformas como instrumento de superação da crise educacional e orientam a política de implantação dos ciclos de formação, Krug (2002) Franco (2001) e Azevedo (2000) entre outros, que esclarecem o entendimento acerca das características e concepções dos ciclos e Luckesi (1994) , Freitas (2003) e Vasconcelos (1998, 2002) , que fornecem o arcabouço teórico para a compreensão da concepção e prática da avaliação da aprendizagem.

No segundo capítulo apresento o projeto de Escola Ciclada de Mato Grosso, desde a concepção de ciclos de formação e características básicas que orientam a organização curricular de, numa concepção de ensino que consiste na mediação, troca e interferência oportuna na aquisição de conhecimentos do aluno, até à sua implementação. Enfatizando a avaliação nesse modelo de ensino, por ser esta última o foco de interesse da pesquisa e fonte para análise dos dados coletados.

No terceiro capítulo apresento o percurso metodológico utilizado para levantamento, coleta e análise de dados, ancorados na abordagem qualitativa de pesquisa.

Nele são apresentados os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta e análise dos dados.

No quarto e último capítulo, analiso e discuto os dados obtidos na pesquisa de campo, procurando estabelecer contraponto entre a concepção e a prática docente de avaliação nos ciclos de formação. Embora o foco da pesquisa seja a prática de avaliação, não há como dissociá-la da prática pedagógica como um todo, como os objetivos da pesquisa sugerem.

A análise e discussão dos dados partem das categorias resultantes dos dados coletados, os quais focalizam a concepção de ciclos de formação, a opção teórico-metodológica que orienta a prática educativa e, a concepção e prática de avaliação da aprendizagem, enfatizando os instrumentos e técnicas utilizadas nesta avaliação, e os critérios para descrever o caminhar do aluno na aprendizagem na elaboração dos relatórios.

Finalizando, as provisórias considerações abstraídas dos destaques percebidos nos conhecimentos resultantes dos dados obtidos na investigação, principalmente na concepção de ciclo de formação e sua repercussão no fazer docente, inclusive na prática da avaliação dos professores. Tais considerações poderão contribuir para promover indagações e debates sobre a temática pesquisada, desde que constituam condições naturalistas dadas a natureza da pesquisa qualitativa.

## **CAPÍTULO 1**

### **DELIMITANDO OS REFERENCIAIS TEÓRICOS**

Os referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa explicitam os ciclos de formação a partir das reformas educativas em seus contextos e tempos históricos, de modo que os elementos que entrecruzam as perspectivas econômicas e sociais na determinação das finalidades e objetivos da educação sejam contemplados na sua dinamicidade.

Assim, abordamos alguns princípios que fundamentam as políticas públicas geradoras de mudanças de enfoques educacionais de modo a compreender determinadas finalidades e necessidades postas pela sociedade e neste contexto explicitar a concepção de ciclo e sua repercussão no fazer docente, inclusive na prática da avaliação dos professores.

#### **1.1 CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS E OS CICLOS: UM POUCO DA HISTÓRIA**

A partir do século XX, o cenário educacional brasileiro passou por profundas transformações como consequência das complexidades apresentadas pela sociedade e relações advindas dessas transformações, que se expressam e interferem diretamente no sistema educativo, principalmente as oriundas do processo de mudanças nos aspectos sociais e econômicos.

Assim, situamos as mudanças educativas no contexto histórico e social em que ocorrem por compreender que estas, em sua maioria, são decorrentes das tensões e

expectativas gestadas no seio da sociedade em várias esferas. As mudanças sociais explicitam os determinantes que fundamentam as políticas públicas e os processos educativos que as legitimam.

Historicamente, as primeiras reformas educativas que propunham mudanças no modelo de ensino no Brasil têm início na década de 1920, do século XX, no começo do regime republicano, em razão da necessidade de um novo perfil de homem para a sociedade que se instaura no cenário político e econômico. No plano educacional emergem novas exigências em razão do quadro de analfabetos existentes.

Ribeiro (2000) apresenta os dados históricos que “[...] em 1889, os alunos matriculados correspondiam a cerca de 12% da população em idade escolar, em 1930 já havia subido acerca de 30%”( RIBEIRO 2000, p. 84).

Apesar do crescimento quantitativo, essa estatística demonstra que um significativo índice da população na faixa etária escolar, continuava excluído do acesso ao ensino, principalmente as camadas populares da sociedade.

Este quadro permanece quase inalterado nas décadas seguintes, porém algumas iniciativas são feitas no sentido de diminuir o índice de analfabetos, embora de forma isolada e fragmentada, em decorrência da ausência de um sistema educativo brasileiro unificado.

Uma experiência em São Paulo, na década de 1920, Sampaio Dória, propõe uma reforma com a finalidade de focar uma nova perspectiva de ensino, que promovesse uma mudança no aspecto quantitativo de oferta de escolarização, visando a redução do analfabetismo. Essa medida tinha como ponto de partida, à primeira vista, a compreensão de democratização da educação por meio da avaliação: “[...] promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tiverem tido o benefício de um ano escolar, só

podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados” (DÓRIA, 1923, p.25).

No entanto, esta reforma tinha implícito, em sua característica básica, o foco estritamente vinculado ao problema do sistema educativo quanto a oferta de vagas, mas não explicita a preocupação com a aprendizagem do aluno e tampouco estimula a permanência do aluno, com dificuldade, na escola.

Além disso, essa reforma apresentou limitação no que diz respeito a ausência de uma política destinada ao financiamento da educação pública e, focalizou apenas ao papel do docente, em relação a aprendizagem do aluno. Ainda assim, percebe-se, na experiência, uma tentativa de avançar no plano da inclusão das camadas populares. No entanto, tal medida, considera a escola isolada do seu contexto, haja vista que não abordou aspectos políticos, sociais, econômicos, didático-pedagógico que atenuassem ou reduzissem os problemas de ensino e de aprendizagem.

Essa reforma traz consigo um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que promove um avanço no sentido da promoção automática de uma série para outra, possibilita a reprovação, mesmo que esta se constitua em empecilho ao ideal republicano.

Esta compreensão, da avaliação da aprendizagem, ganha relevância, no contexto de processo de industrialização do país, em que a concentração populacional nas áreas urbanas colocava novas exigências para a escola, e principalmente para o ensino, dadas a necessidade de assegurar certa qualificação à mão de obra para a sociedade. A esse respeito Romanelli (1993, p.64) apresenta um quadro estatístico em que “[...] os dados demonstram enorme expansão do ensino depois de 1920. Enquanto nessa época a taxa de escolarização da faixa de 5 a 19 anos era, praticamente, de 9% apenas, em 1940, ela já era de 21,43% e, em 1970, chegou a 53,72%”.

Percebe-se, assim, uma preocupação com o crescimento de oferta de vagas, mas permanece uma defasagem muito grande entre o acesso da população escolarizável e a quantidade de vagas ofertadas.

Esse quadro educacional permanece quase inalterado mesmo após a Revolução de 1930, que é marcadamente uma referência na mudança do modelo econômico e social, e, nesse contexto, emerge uma preocupação social com os altos índices de analfabetismo destacando-se no cenário educacional uma frente de luta representada pelos defensores da Escola Nova.

Segundo Saviani (1991, p. 19) a Escola Nova “[...] mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social”, assim, essa teoria contrapondo a Pedagogia Tradicional, estabelece uma alteração do eixo:

[...] da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. (SAVIANI, 1991, p. 20)

Os pioneiros, contrariando o ideário fundamentado na pedagogia tradicional, introduzem a esperança de democratização e de transformação da sociedade por meio da escola. E concebem o ensino orientado pela Psicologia, e, além disso, focalizam a preocupação com a natureza da criança no processo de aprendizagem e com a busca de métodos adequados.

Assim, o perfil político das manifestações promovidas pelos Pioneiros estava focado na denúncia da histórica seletividade da educação brasileira, até então orientada pelo modelo tradicional, portanto, fundamentada nos princípios humanistas determinada pela visão positivista de homem e sociedade, que primava pela predominância do intelectualismo e da memorização.

A consciência da distância entre a educação e as exigências do desenvolvimento, desencadeia segundo Aranha (1990) uma luta de intelectuais, educadores e professores, a partir do clima de conflito aberto em 1932, que se expressa na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encabeçado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores. Esse documento considera dever do Estado tornar a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga. [...] o Manifesto critica o sistema dual que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando uma escola básica única (ARANHA, 1990).

Essa luta, desencadeada no universo educacional, é assumida também por amplo setor da sociedade, que defendia uma escola pública, leiga e de dever do Estado, introduz um parcial avanço nas políticas oficiais, no sentido de inclusão das camadas populares.

Assim, as reformas educacionais levadas a efeito por Francisco Campos, nesse período, imprimem essa tendência inovadora mediante diversos decretos de 1931 e 1932, porém, a educação primária continuou, segundo Aranha (1990) merecendo pouca atenção das políticas oficiais, assim como a formação de professores. Esse quadro tornou-se mais grave quando se constatou que projeto de educação pública oficial era baseado no “[...] desenvolvimento de programas de caráter enciclopédico que ao lado de uma avaliação rígida, tornavam o ensino altamente seletivo e elitizante” (ARANHA, 1990, p.246).

A reforma do ensino primário foi regulamentada por lei após o Estado Novo, em 1946. Essa reforma institui diversas novidades, como por exemplo, a criação do ensino supletivo de dois anos, que representou um importante avanço no sentido de diminuir o alto índice de analfabetismo ao atender aos adolescentes e adultos que não tinham recebido escolarização em idade adequada, além de discutir a carreira docente e sua remuneração.

Também foi instituída uma lei orgânica regulamentando os cursos de formação de professores.

Na década de 1950, do século XX, a educação primária ganha centralidade nas preocupações e discussões, segundo Knoublauch (2004), com a Conferência Regional Latino Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO em colaboração com a OEA, realizada em Lima, Peru, em 1956.

Esta Conferência teve como subsídio para discussão um estudo sobre o fenômeno das reprovações na escola primária e as medidas tomadas por outros países que representavam um sucesso no sentido de minimizar o acelerado índice de reprovação, essas medidas apontavam a promoção automática como resultado.

Barretto e Mitrulis (2001) assinalam que a referida Conferência formalizou uma proposta orientada pelos seguintes argumentos:

Que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar, - que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar, - mediante: a) revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo, b) o estudo com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola (BARRETTO e MITRULIS, 2001, 105).

Estas medidas visando atenuar os altos índices de reprovação e evasão tornou-se preocupação dos intelectuais e educadores que a partir do reclamo dos profissionais da educação, desencadearam em políticas oficiais buscando resolver tais problemas com medidas administrativas e pedagógicas como reformas e experiências alternativas.

As iniciativas de reformas que visam superar a reprovação, evasão e repetência, percorreu um longo caminho. Segundo Mainardes (2004) a proposta da promoção automática surgiu no início do século XX, mas as primeiras experiências concretas iniciaram-se a partir do final dos anos 1960.

Dentre as principais mudanças, o referido autor cita as que foram realizadas no Estado de São Paulo (Organização em níveis, de 1968 a 1972), no Estado de Santa Catarina (Sistema de Avanços Progressivos, de 1970 a 1984), no Estado do Rio de Janeiro (Bloco Único, de 1979 a 1984). Na década de 1980, diversos estados implantaram o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA nos Estados de São Paulo, em 1985; Minas Gerais, em 1985; Paraná e Goiás, em 1988, e Mato Grosso, em 1996 (MAINARDES, 2004, p.35).

Essas inovações promoveram muito mais uma correção de fluxo de alunos para os ciclos subseqüentes do que uma política de inclusão de modo a assegurar às crianças das camadas populares o acesso ao conhecimento, considerando que historicamente, os estados brasileiros, promoveram algumas inovações em que “[...] cada proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente” (BARRETTO e MITRULIS, 2001, p. 103)

Da forma como ocorreram, essas políticas assentaram-se nos aspectos vinculados ao mascaramento da realidade, em razão das características apresentadas no desempenho do sistema educacional do que pela democratização do conhecimento e da aprendizagem, resolvendo com essas medidas, as questões econômicas junto aos organismos e agências internacionais de financiamento da educação.

Porém o foco de atenção das políticas educacionais na década de 1980, foi marcada pela organização de diversos setores da nova sociedade emergente, como partidos políticos, sindicatos e outras, delineando novas formas de poder as quais se moveram coletivamente em torno da democratização da sociedade e conseqüentemente da educação culminando na Nova República.

Essa configuração política e social desencadeia o processo constituinte em meio a uma correlação de forças que expressaram os conflitos de interesses de diferentes

setores da sociedade civil. A educação recebeu propostas que expressavam tal movimento, como por exemplo, a da Comissão Afonso Arinos, Confederação dos Bispos do Brasil e a Carta de Goiânia, formulada durante a 4ª Conferência Brasileira de Educação que teve como temática a educação e a constituinte, dentre outras entidades que se mobilizaram não só no processo constituinte, mas posteriormente propondo emendas voltadas para a educação (PERONI, 2003).

Assim, a educação resultante na Constituição de 1988 foi compreendida como um direito social, ou seja, a educação como direito de todos e dever do Estado. Neste sentido Cury afirma que pela primeira vez a Constituição reza “[...] pela gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”.

Nesta perspectiva, a concepção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem início em meio a esse momento privilegiado em que a sociedade civil passa a participar de um mecanismo que era apenas restrito à sociedade política, nesse contexto de efervescência democrática e participação da sociedade civil como autores da legislação.

Porém, sua tramitação é permeada pelas diversas forças políticas que compõem o Congresso Nacional, gerando assim, algumas lacunas oriundas da ausência no atendimento aos interesses da sociedade civil para atender os diferentes interesses políticos partidários.

Neste momento sócio-político, destacamos um grande avanço no que diz respeito a sistematização e orientação de organização de ensino por ciclos de formação, que visaram dar unicidade às políticas anteriormente isoladas de busca de superação dos problemas educativos como repetência e evasão escolar.

Esse processo é evidenciado, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) N° 9.394/96, que em seu artigo 23, diz:

[...] a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (LDB 9.394/96, 1997, p. 29)

Outra iniciativa da política oficial, pressionada pela universalização do acesso ao ensino em direção à qualidade foi criar um instrumento de unificação do currículo escolar que possibilitasse assegurar sua qualidade independentemente do lugar em que fosse desenvolvido.

Esse objetivo, visava contribuir à construção e/ou implementação de um currículo que atendesse às diferentes dimensões da formação humana. Nesta perspectiva, o poder Público Federal estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais, que explicita uma concepção de ensino organizada por ciclos.

A organização por ciclos, torna-se mais fortalecida com a aprovação do Plano Nacional de Educação, resultante na Lei Federal 10.172 de janeiro de 2001, que, expressa em seus objetivos, além da elevação geral do nível de escolaridade da população, assegurada pela possibilidade de continuidade nos estudos, a vontade política de promover a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência, com sucesso, nas escolas, por meio da universalização educação básica (BARRETTO e MITRULIS, 2001).

Embora alegando dificuldade em precisar o número de escolas e a alunos atendidos pela organização do ensino por ciclos no Brasil, Barretto e Mitrulis (2001), apresentam as seguintes informações:

[...] dados divulgados pelo INEP, relativos ao Censo Educacional do ano 2000, revelam que o regime de ciclos está sendo adotado por 18% do total das escolas de ensino fundamental existentes no país, o que representa uma proporção ainda bem modesta. Pouco menos da metade das escolas estaduais possuem ciclos (45,5%), ao passo que um percentual bem menor de escolas com esse regime encontra-se nas redes municipais (13,2%), ainda que, em números absolutos, haja mais escolas municipais com ciclos do que escolas estaduais. Nos

estabelecimentos de ensino privado o regime ainda não se expandiu de forma expressiva (3,3%). A rede federal de ensino fundamental é muito pequena, assim como insignificante o percentual de estabelecimentos dessa dependência administrativa que funciona sob o regime de ciclos (BARRETTO e MITRULIS, 2001, p.121).

Os dados apresentados demonstram a forte tendência de expansão de organização da escolaridade por ciclos que representam um avanço pedagógico no que se refere ao atendimento às individualidades no processo de aprendizagem, haja vista que essa organização curricular tem como pressuposto didático-pedagógico respeitar os ritmos próprios de aprendizagem, e, no plano político representa uma resposta ao fracasso e à evasão escolar.

No entanto, no cenário educativo ainda há uma grande distância entre a garantia da qualidade do ensino, oferecido nessa organização curricular de ensino no estado de Mato Grosso, principalmente no que diz respeito ao Ensino Fundamental.

Dados oriundos de estudo divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), apresentaram os resultados do desempenho relativo à construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados pelos os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, e constata-se que:

[...] 42,50% têm desempenho considerado "crítico", que segundo o SAEB significa que "Não são leitores competentes, lêem de forma truncada, apenas frases simples";  
27,21% encontram-se no estágio "muito crítico", ou seja, "Não desenvolveram habilidades de leitura, não foram alfabetizados adequadamente e não conseguem responder os itens da prova";  
28,88% dos alunos estão no estágio "intermediário", considerado aquém do nível exigido para a 4ª série;  
Apenas 1,34% estão incluídos no estágio "adequado" (São leitores com nível de compreensão de textos adequados à 4ª série) e menos de 1% (0,075) estão no estágio "avançado" (São leitores com habilidades mais consolidadas, algumas com nível além do esperado para a 4ª série). (MATO GROSSO, 2003)

Mesmo apresentando índices ainda não satisfatórios de aprendizagem, é possível perceber a convergência e confluência de esforços de políticas públicas no intuito de buscar alternativas para o problema do fracasso escolar.

Também tem sido evidenciados uma preocupação e o empenho dos profissionais da educação, experimentando práticas pedagógicas inovadoras para dirimir a crise do ensino e da aprendizagem e, com isso dar respostas aos problemas enfrentados no cotidiano escolar por meio das práticas historicamente cristalizadas e fundamentadas no modelo de ensino seletivo e excludente.

No entanto há um longo caminho a ser percorrido para que as políticas públicas se tornem de fato realidade e modifiquem o chão da escola, principalmente no que diz respeito à aprendizagem dos alunos de modo a garantir a universalização da qualidade dessa aprendizagem.

## 1.2 OS CICLOS DE FORMAÇÃO: PERSPECTIVA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

### 1.2.1 Antecedentes históricos

Até a década de 1970, do século XX, diversas teses que discutiram e denunciaram a educação afirmando que esta se limitava em cumprir a função de reprodução do *status quo*, da classe dominante, desencadearam diversos movimentos com vistas a superação desse perfil de educação.

Dentre esses movimentos, encontramos em Perrenoud (2000) argumentos históricos e sociais que as pedagogias diferenciadas tem suas raízes desenvolvidas nos

primeiros movimentos da escola nova, por Claparède, Freinet, dentre outros, e são inspiradas em uma revolta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades.

O referido autor alerta acerca do apressamento dos professores para implementar diferenciações na prática pedagógica, sem um conhecimento consistente a respeito dos problemas, e assim acabam vencidos pelo cansaço e frustração. Para tanto, é preciso que: “[...] no fundamento de qualquer pedagogia diferenciada digna desse nome, deve-se explicitar e validar uma análise aguçada dos mecanismos geradores das desigualdades, já que são eles que se trata de neutralizar” (PERRENOUD, 2000, p. 17).

A Pedagogia Diferenciada, segundo Perrenoud (2000), embora não fosse assimilada por todos os professores, amplia-se entre aqueles que refletem e tentam algo alternativo. Também caminham nesta perspectiva as políticas educativas que se orientam para as zonas de educação prioritária criando os ciclos de aprendizagem e para o encorajamento à uma avaliação mais formativa.

Esta concepção da Pedagogia Diferenciada encerra, segundo o autor em pauta, uma característica fundamental, que é compreendida da seguinte maneira:

[...] avaliam-se os limites do modelo mais evidente de diferenciação, que se fundamenta na esperança de identificar as características individuais dos alunos com suficiente precisão para atribuir a cada um ‘tratamento pedagógico’ sob medida. A diferenciação é pensada como uma *microorientação*, com a diferença de que não se trata de dividir os alunos em formações hierarquizadas, que cristalizam e ampliam as diferenças, mas entre grupos ou dispositivos que supostamente trabalham para assegurar a igualdade dos níveis de aquisição, pela diversificação dos procedimentos e dos atendimentos (PERRENOUD, 2000, p. 41).

Estas características propõem uma reordenação da relação pedagógica do professor-aluno-conhecimento, para lidar com a diversidade cultural oriunda da família de cada criança.

Este pensamento ancora-se na afirmação de Perrenoud (2000), que sustenta nossos argumentos quando afirma que a família:

[...] constrói seu funcionamento, tanto em função de sua posição na estratificação social quanto de suas filiações a outras comunidades, étnicas, confessionais, políticas, locais. Há uma parcela de singularidade irreduzível em cada cultura familiar, ligada à sua história e ao que ela faz das influências cruzadas no meio das quais se encontra (PERRENOUD, 2000, p. 24).

A partir desta reflexão feita pelo autor percebe-se que a diversidade cultural constitui-se em um problema, no fazer pedagógico, à medida que exige uma postura docente que considere esses desafios, mas ao mesmo tempo, dilui-se quando:

[...] percebe-se que as diferenças e as desigualdades extra-escolares – biológicas, psicológicas, econômicas, sociais e culturais – não se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar, a não ser ao sabor de um funcionamento particular do sistema de ensino, de sua maneira de tratar as diferenças. (Op. cit. p.25).

A compreensão dessa dimensão da complexidade da aprendizagem escolar que extrapola a sala de aula e divide com a escola, a família e a sociedade, na qual está imersa, coloca como eixo uma discussão que deve ser revista e redimensionada.

Além dos fatores externos explicitados, focalizar no âmbito da escola, em sua organização e funcionamento o tratamento didático-pedagógico dado às diferenças individuais de aprendizagem de modo que o avanço ou atraso do desenvolvimento do aluno esteja contemplado em seu projeto pedagógico como política educativa para resolver os problemas de aprendizagem apresentados.

Nesse sentido, Perrenoud (2000) afirma:

[...] elas têm remédios conhecidos, utilizados apenas quando as dificuldades são confirmadas: reprovação, apoio pedagógico, atendimento médico-pedagógico ou psiquiátrico. A escola não pensa realmente sobre as diferenças: ela trata seus efeitos com meios rudimentares (PERRENOUD, 2000, P. 25).

A Pedagogia Diferenciada pela sua trajetória histórica e características pedagógicas constitui-se em um referencial que nos possibilita compreender e explicar os mecanismos que produzem o fracasso escolar e, ao mesmo tempo um caminho possível

para a busca de superação desse fracasso por meio de concepção de ensino e práticas pedagógicas comprometidas com as diferenças individuais e coletivas, mas principalmente com a desigualdade social.

### **1.2.2 Experiências pioneiras com os ciclos no Brasil**

Algumas experiências pioneiras de ensino organizado em ciclos nas diferentes regiões do Brasil ganham maior visibilidade pelo menos na literatura educacional, principalmente, as realizadas em Belo Horizonte com a Escola Plural, em Porto Alegre com a Escola Cidadã e com a experiência da Secretaria Municipal de São Paulo, visando a democratização de ensino e politicamente respondendo às expectativas da categoria docente e da sociedade civil.

Segundo Mainardes (2004) a idéia de ciclo começa a germinar em 1984, em São Paulo, e em 1985 em Minas Gerais, com a implantação em 1984 do Ciclo Básico de Aprendizagem, que teve como propósito aumentar o período de alfabetização, promovendo a continuidade desse processo e eliminando desta forma a reprovação ao final da primeira série.

Essa organização do ensino exigiu mudança no enfoque da avaliação, que foi orientada para o processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno, por meio de diagnóstico contínuo sobre as necessidades de reforço e atendimento de dificuldades específicas. Além de oportunizar estudos complementares para os alunos que encontrassem dificuldades na apropriação de conteúdos; capacitar os professores que atuavam na proposta; alterar a concepção e a prática de alfabetização, pela incorporação de teorias

mais progressistas com aspectos da Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística e Psicologia. (MAINARDES, 2004)

A Escola Plural, em Belo Horizonte traz uma nova organização baseada em três ciclos:

1º Ciclo (Infância) compreendendo alunos de 6 a 9 anos de idade; 2º Ciclo (pré-adolescência) compreendendo alunos de 9 a 12 anos de idade; 3º Ciclo (adolescência) compreendendo alunos de 12 a 14 anos de idade. (...) O ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo. À escola caberia o papel de criar espaços de experiências variadas, de dar oportunidades para a construção de autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade (DALBEN *apud* FREITAS, 2001, p. 52-53).

Em Porto Alegre, a instauração da Escola Cidadã, passou pelo processo democrático de construção de seus princípios e de suas práticas pelo coletivo de profissionais da educação e, sua concepção e gestão teve sua origem e implementação no contexto de uma política popular.

Azevedo (2000) argumenta que a democratização da escola, através da participação e da busca de aprendizagem para todos, é o centro da política educacional de Porto Alegre e culmina em ações que se articulam com o Planejamento Participativo, e possibilita o envolvimento de todos os sujeitos no processo educativo, nas deliberações e na execução do fazer pedagógico.

Neste contexto a implantação da Escola Cidadã, em 1993, é organizada, inicialmente com ações voltadas para a democratização do acesso, desde a Educação Infantil, até a Educação Básica, sendo estendida para a Educação de Jovens e Adultos.

Assegurado o acesso à educação, outro aspecto relevante que mereceu atenção aos proponentes da Escola Cidadã foi o relativo às questões de relações humanas na escola.

Azevedo (2000) argumenta que:

As relações democráticas na escola têm como objetivo básico praticar o conceito de educação dialógica, em que o conhecimento se constrói na interação entre os sujeitos e destes com o meio, no diálogo entre os saberes, na convivência das

diferenças, na aprendizagem crítica, permitindo a intervenção transformadora da realidade (AZEVEDO, 2000, p. 69).

Estas experiências demonstram a capacidade criadora das políticas públicas educacionais e permite vislumbrar alternativas de aprendizagem a todos os alunos, mesmo que na contramarcha de um contexto nacional e internacional que orienta sua concepção de estado e de educação pelos resultados que estes apresentam excluindo sem culpa os que não passam pelo crivo desses critérios.

Na tentativa de compreender e explicar o que acontece no interior da escola, trazemos o pensamento de Gómez (2001), em que este afirma que a escola é uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular de novas gerações.

Isto remete à compreensão de que a escola, como espaço de implementação de políticas públicas de ensino, reage às determinadas inovações e como estas modificam ou não seu cotidiano, em função das reformas e proposições das políticas oficiais.

As práticas escolares são construídas historicamente, e carregam em seu interior os condicionantes de diferentes fatores tais como: textos legais, expectativas sociais, e reflexos de mudanças no contexto político e econômico, além das pressões cotidianas.

Gómez (2001) explicita a concepção de cultura como:

o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam daramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar (GÓMEZ, 2001, p. 131).

Nesse sentido, a mudança de organização seriada para ciclada de ensino é permeada pelos diversos aspectos da cultura.

Nessa ótica, entendemos que a escola é uma instituição que sofre as influências do contexto na qual está inserida, e produz em seu interior diferentes compreensões dessa realidade, por meio da prática ali exercida. Podemos afirmar, ancorada em Gómez (2001) que “[...] a escola como um cruzamento de culturas, que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados” (GÓMEZ, 2001, p.12).

Gómez (2001, p. 17) amplia a concepção de cultura:

[...] conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado.

A escola cria e convive em seu cotidiano com diferentes manifestações culturais que são expressas como os significados atribuídos ao seu perfil político e pedagógico, nas tradições, nos rituais, nos costumes, nos valores por ela concebidos e trabalhados.

Para o referido autor, a escola como cruzamento de culturas convive, em seu cotidiano, com diferentes propostas de culturas:

[...] cultura crítica: alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletida nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica, e as características da cultura experiencial adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com o seu meio (GÓMEZ, 2001, p. 17).

Nesta perspectiva, a cultura escolar é entendida como a forma em que a escola se organiza de modo a estabelecer as normas que regulamentam seu funcionamento, de assimilar os modos de pensar e agir dentro e fora dela.

Vale ressaltar que alunos, professores e comunidade escolar, participam, adquirem, vivem com a cultura, mas também são agentes criadores de significados.

Essa compreensão da cultura escolar impõe ao professor buscar respostas para os desafios postos pela multiplicidade cultural que geram pelas implicações diretas na prática docente.

### 1.3 CONCEPÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO CICLO

Fernandes (2005) argumenta que há diferentes perspectivas que explicam o fracasso escolar. Sob a perspectiva das políticas educacionais, esse fenômeno tem sido relacionado aos altos índices de reprovação e evasão nas escolas de ensino fundamental em todo o Brasil, suscitando medidas que revertam essa assertiva.

E acrescenta ainda o referido autor que na perspectiva da prática pedagógica e nos projetos político-pedagógicos das secretarias de educação e das escolas, o fracasso escolar tem sido justificado, principalmente por meio das práticas avaliativas dos docentes das escolas que reforçam as diferenças entre as classes sociais, sobressaindo no processo de ensino aprendizagem as que se identificam com a cultura explicitada nos currículos escolares e conseqüentemente pertencem à classe social privilegiada.

Perrenoud (2000) justifica que o fracasso escolar nasce, em larga medida, do que chamou de ‘indiferença às diferenças’, e para a mudança desta perspectiva, o referido autor sugere colocar-se no ponto de vista do aluno, “[...] de seu currículo de formação, como seqüência de vida que contribuíram para forjar sua personalidade, seu capital de conhecimentos, suas competências, sua relação com o saber e sua identidade” (PERRENOUD, 2000, p.50).

Nesta perspectiva, a mudança de concepção de escola e, conseqüentemente do próprio currículo, requer uma postura diferenciada dos docentes para fazer frente às novas

demandas que lhes são postas no enfrentamento dos desafios concernentes ao processo de ensino e aprendizagem.

A implementação dos ciclos de formação tem como objetivo democratizar o ensino e garantir a aprendizagem a todos os alunos, independentemente das origens sociais, étnicas e culturais, as quais pertencem.

Assim, mudança da organização curricular seriada para ciclada, vem acompanhada, em geral:

[...] de outras proposições relativas a aspectos de organização dos sistemas escolares com os quais se apresenta fortemente articulada: concepção de educação escolar obrigatória, desenho curricular, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, reforço, recuperação, composição de turmas, enfim novas formas de ordenação de tempos e espaços escolares que envolvem os diferentes atores sociais afetados pelo ciclo.

(BARRETTO E MITRULIS, 2001, p. 103-104).

Os ciclos de formação caracterizam-se como uma proposta de educação transformadora tanto no aspecto político como no pedagógico, desde que possibilita uma reordenação do espaço e do tempo escolar de forma que a diversidade cultural seja contemplada pela comunidade que a frequenta.

Vasconcelos (2002) argumenta que a organização da escola em Ciclos de Formação é uma das mais avançadas formas de currículo, na medida em que a própria estrutura da instituição volta-se para as necessidades educativas dos alunos e não ao contrário, como fazia a escola seriada, respeitando, sobretudo a questão básica dos tempos diversos para a aprendizagem e desenvolvimento, pela superação das interrupções artificiais.

Barretto e Mitrulis (2001) referindo-se à dimensão pedagógica da organização do ensino por ciclos de formação, afirmam que esta trouxe como “[...] pressuposto uma

nova concepção de qualidade de ensino que tinha profundas repercussões no currículo” (BARRETTO E MITRULIS, 2001, p.118).

E acrescenta que “[...] propugnava-se, em contraposição, uma outra lógica de organização curricular, centrada no aluno enquanto ser social em formação, atenta ao desenvolvimento pleno do educando” (op. cit. p. 119).

Estes argumentos são referendados nas idéias apresentadas por Barros (1992) acerca da necessidade de superação da concepção de currículo, historicamente instaurado:

[...] Predominou sempre na vida escolar a organização curricular por seriação que supõe uma coincidência entre o conteúdo previamente estabelecido para cada série e o que os alunos efetivamente conseguem aprender. Não se levava em conta o ritmo de aprendizagem do aluno, mas o ritmo do ‘dever ser ministrado’ dos conteúdos. Aligeiramento na apresentação dos conteúdos, supressão de parte deles em aspectos cientificamente essenciais, itens esparsos e parciais, são conseqüências desta seriação que provocam, em cadeia, a elevação do índice de reprovação e de evasão escolar (BARROS, 1992, p. 10).

A partir desse argumento, pode-se inferir que há um grande desafio para a organização curricular por ciclos de formação, considerando que há a necessidade de busca de um conhecimento dialogal que se impõe sobre um conhecimento inteiramente enciclopedista, e ainda dar continuidade curricular de modo que os alunos e alunas possam ampliar, aprofundar e modificar seu processo de compreensão do mundo, na relação estabelecida com os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, conforme apresenta o projeto Escola Ciclada de Mato Grosso.

Assim, Vasconcelos (2002) chama a atenção para o fato de que não há prática que se garanta por si e uma vez que se pode ter uma prática nova com postura velha, cabe trazer alguns indicadores de mudança, que manifestem quando de fato está havendo uma mudança da prática educativa.

Dentre os principais sinais citados pelo autor, estão: maior proximidade professor-aluno; diminuição das queixas em relação aos alunos, condição em que os

problemas passam a ser tratados como desafios e não como álibis para não ensinar, gerando mudança nas estratégias de sala de aula; replanejamento; aumento do registro por parte do professor dos episódios de sala de aula: dúvidas, pontos a serem observados, descobertas, etc.

Permite também maior expressão dos alunos, mais liberdade em sala, menos medo de errar, ausência de tensão nos momentos mais específicos de avaliação, menor competição entre alunos, clima de maior verdade entre professor e aluno que se reflete na diminuição dos comportamentos estereotipados ou dissimulados, reflexão sobre a prática por parte do professor, mediante a autolocalização do aluno no processo de aprendizagem, aumento da pesquisa por parte do professor e dos alunos, maior cooperação entre colegas, maior tolerância com as diferenças, relação de maior proximidade com a comunidade, clima de projeto na escola.

Um processo de inovação desta natureza demanda uma série de medidas nas políticas públicas e na operacionalização destas nos sistemas de ensino, que serão refletidas na concepção de ensino e de avaliação explicitadas no fazer docente.

Este pensamento ancora-se nos argumentos de Freitas (2003) que explicita:

[...] não basta eliminar a seriação e rever metodologicamente a estruturação de tempos e espaços da escola, se o modelo que emergir daí continuar separado da vida, formando fora da atualidade, e continuar a reproduzir as relações de poder vigentes no modelo seriado. Os ciclos necessariamente devem abrir-se para o real, e não apenas para vivências que sejam uma imitação do real – ou até mesmo uma brincadeira sobre o real. Sendo assim, devem abrir-se criticamente para todas as dimensões possíveis do trabalho, dentro e fora da escola, e ser um estruturador, em função dessa crítica, de outras relações de poder entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas (FREITAS, 2003, p. 62).

Para reiterar este pensamento, define Krug (2001) em relação aos ciclos de formação que correspondem a uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encaram a aprendizagem como um direito da cidadania e propõem o agrupamento dos estudantes pelo desenvolvimento cognitivo e psicológico.

Argumentando a favor da organização do ensino por ciclos de formação, a referida autora, sustenta seus argumentos em Vigotsky, ao explicitar:

O desenvolvimento é um processo contínuo, de automovimento marcado pela permanente aparição e formação do novo e de possibilidades de relação e ação não existentes em estágios anteriores. O desenvolvimento é um processo único baseado na unidade entre o social e a personalidade, construído na medida em que a criança vai se desenvolvendo (KRUG, 2002, p 27).

Este pensamento implica um entendimento não linear da evolução da aprendizagem por meio das evidências exteriorizadas pelos alunos. Ao contrário, sustenta que a aprendizagem ocorre nas trocas existentes entre o sujeito e o meio, mediadas, no caso específico da escolarização, pelo papel desempenhado pelo docente, que tem como função primordial propiciar as condições de aprendizagem produzindo uma nova estrutura de consciência na relação do aluno com o meio e seu desenvolvimento em todo o período que corresponde a uma etapa da vida.

Vigotsky (1996) apresenta um argumento que se pode tomar para sustentar a idéia de ciclos de formação:

[...] a chave para entender a psicologia das idades se encontra no problema da orientação, no problema das forças motrizes, na estrutura das atrações e aspirações da criança. Os mesmos hábitos, os mesmos mecanismos psicofisiológicos da conduta, que desde um ponto de vista formal não demonstram diferenças essenciais nas distintas etapas da idade, inserem-se, em diversas etapas da infância, em um sistema de atrações e aspirações completamente distinto, com uma orientação de todo diferente e daqui surge a peculiaridade de uma estrutura, de sua atividade e suas trocas em uma dada etapa da infância (VIGOTSKY, 1996, p.12).

Esta compreensão do ser humano como ser histórico que constrói seu desenvolvimento a partir das trocas exercidas na relação sociocultural com o meio e a cultura, as quais são geradas a partir das necessidades biológicas e temporais, e produzem mudanças nos comportamentos e nas aprendizagens a partir dos desafios enfrentados nas diversas situações-problemas da vida cotidiana, reiteram a necessidade e importância de

organização do ensino por ciclos de formação, em razão de esta organização possibilitar o atendimento às individualidades e respeito aos ritmos próprios de aprendizagem.

Compreendemos que a idade é um fator importante nos agrupamentos e nas formas de apreensão da realidade sociocultural e o conhecimento mas, o mérito não se limita apenas à idade, merece destacar também a forma como a escola oportuniza qualitativamente as mediações entre o conhecimento e a cultura.

Nesta perspectiva, trazemos a contribuição de Perrenoud (2004) para dizer que “[...] os ciclos de aprendizagem são sinônimos de profundas mudanças nas práticas e na organização da formação e do trabalho escolar; é uma verdadeira inovação que assusta uma parcela de professores e dos pais e requer novas competências” (PERRENOUD, 2004, p 12).

Esse pensamento encontra convergência em Freitas (2003, p9), quando este chama a atenção para o cuidado ao “[...] organizar a escola por ciclos de formação que se baseiam em experiências socialmente significativas para a idade do aluno”, em razão das exigências educacionais e pedagógicas que esta reorganização curricular requer.

Esta compreensão do desenvolvimento do aluno possibilita ao professor uma referência para fundamentar e organizar sua prática pedagógica: “[...] as fases do desenvolvimento humano do aluno, suas características pessoais e as vivências socioculturais” (FREITAS, 2001, p.53).

O conhecimento numa perspectiva de ensino desta natureza remete a utilizar os argumentos de Krug (2002) que afirma que a “aprendizagem não é de conteúdos, informações ou conhecimentos adquiridos ou acumulados, mas a discussão está centrada no entendimento da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento e do que é nível de desenvolvimento real e potencial” (KRUG, 2002, p.46).

A questão da etapa do desenvolvimento real do aluno ou a fase em que este consegue resolver as situações problemas sem o auxílio de outro, exige do professor um diagnóstico claro e pormenorizado de cada aluno no sentido de possibilitar mecanismos de intervenção para atingir o nível de desenvolvimento potencial que se constitui em campo de atuação da prática pedagógica.

Para que a escola possa atuar dentro desse campo de Zona de Desenvolvimento Proximal, deve-se levar em consideração o que propõe Lüdke (2001):

[...] todas essas alterações demandam um grande esforço e abertura de toda a equipe da escola para uma mudança radical na sua organização. Trata-se de uma nova postura em avaliação, dentro da perspectiva de aproximação do atendimento do aluno e da própria sociedade que, {...} precisa de todos os seus cidadãos com o direito constitucional à educação básica devidamente contemplados (LUDKE, 2001, p.31).

Do ponto de vista ideal, estes argumentos focalizam a importância que uma organização de ensino que possibilite a todos, indistintamente, a universalização da educação e conseqüentemente da aprendizagem, embora esse aspecto continua, na realidade, um grande desafio.

#### 1.4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DESAFIOS E PROMESSAS

A avaliação da aprendizagem tem sido foco de preocupação e um grande desafio para diferentes segmentos que compõem o cenário educativo: dirigentes, professores, alunos, pais e sociedade.

Dentro do quadro de uma economia globalizante, como o atual em que vivemos, predomina na avaliação o discurso centrado nos resultados e nos produtos. Para Ludke (2001), fala-se na instalação de uma cultura de avaliação, que venha ser concebida

de forma reduzida à ótica de resultados, assim como já aconteceu com o discurso sobre a qualidade em educação, atrelado à expressão de qualidade total.

Segundo Ludke (2001), contrariando essa assertiva, no sistema de ciclos deve imperar a avaliação em seu sentido pleno de fornecedora de informações para a melhoria do percurso do aluno até o sucesso.

Desta forma, um dos principais eixos de mudança no fazer pedagógico está na forma como se concebe e se pratica a avaliação, pois a “[...] questão da avaliação e da reprovação tem de ser colocadas no contexto das relações que ocorrem no interior da sala de aula, da escola e da sociedade” (FREITAS, 2003, p.63).

Em consonância com esta idéia, Lüdke afirma que:

[...] não se pode simplesmente suprimir as séries e suspender a avaliação dos alunos na passagem entre elas, como às vezes tem sido interpretada a promoção automática, passando o aluno das mãos de um professor para as de outro, sem assumir a responsabilidade de verificar como ele se encontra em relação aos domínios esperados para aquele período (LÜDKE, 2001, p.30).

Nesta perspectiva, a avaliação ganha centralidade estratégica na atividade docente e na própria escola, em razão de que referenda o objetivo da avaliação existente no Projeto de Escola Ciclada em Mato Grosso, no qual explicita que esta “[...] deve garantir a construção dos conceitos e dos processos percorridos pela problematização, pelo confronto e ampliação dos referenciais teóricos e reelaboração de novas sínteses” (MATO GROSSO, 2000, p.182).

Conforme aponta Vasconcelos (2002), o que caracteriza substancialmente a avaliação da aprendizagem no ciclo a rigor, é a concepção de avaliação formativa diagnóstica, emancipatória, dialética, libertadora, dialógica, pois o Ciclo de formação radicaliza e coroa esta concepção na medida em que a livra da necessidade de ter de classificar e reprovar.

Em termos de avaliação, aponta ainda o autor que o fator primordial interveniente na organização da escola em Ciclos é justamente o fim da avaliação classificatória em termos de legislação. Esta novidade se constitui um avanço institucional. Mas é também um campo de possíveis equívocos e discórdias, em decorrência de distorções historicamente acumuladas.

Luckesi (1994) complementa essa perspectiva, acrescentando o papel assumido pelo professor na efetivação da avaliação da aprendizagem com perfil democrático e emancipatório:

[...] seria um contra-senso que um modelo social e um modelo pedagógico autoritários e conservadores tivessem no seu âmago uma prática de avaliação democrática.[...] o educador que estiver afeito a dar um novo encaminhamento para a prática de avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica. [...] o primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito... de tal modo que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica, no planejamento, na execução e na avaliação (LUCKESI, 1994, p. 42).

Há convergência de compreensão pelos autores mencionados acerca da natureza e do papel da avaliação da aprendizagem no Projeto de Escola Ciclada:

[...] atividade de avaliar exige critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados. Portanto, ao avaliar seu aluno, o professor deve estabelecer critérios que devem ser construídos no coletivo, considerando objetivos, conteúdos propostos para a turma, tendo como parâmetros as competências destinadas a cada etapa/ciclo nos referenciais curriculares nos ciclos de formação (MATO GROSSO, 2000, p. 182).

Tal propósito remete à complexidade do processo de avaliação e orientamos os argumentos com base na experiência realizada com a implementação da avaliação nos ciclos de formação em Porto Alegre (1996) que assim é concebida:

A avaliação é compreendida como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, cujas informações ali expressas propiciem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma do educador, do coletivo no ciclo e mesmo na escola no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem (PORTO ALEGRE, 1996, p. 28).

Essa forma de conceber a avaliação possibilita segundo Krug (2002) incluir no desenvolvimento das atividades pedagógicas cotidianas, além dos trabalhos, a auto-avaliação das alunas e alunos individual e de turma, relatórios das professoras e professores, complementados pela avaliação da família, compondo o que a Rede chama de dossiê do aluno ou aluna.

A consolidação de uma avaliação processual na escola envolve compreender a necessidade de considerar, segundo Krug (2002):

[...] a avaliação enquanto um movimento de reorientação geral da escola com base nos problemas concretos, cotidianos, flexibilizando os espaços e tempos, muitas vezes, parece não dar conta da expectativa das professoras e professores sobre o que seria a escola desejada em termos de organização e serviço. (KRUG, 2002, p. 69).

Essa compreensão da avaliação como instrumento de catalisador de informações que expressam as necessidades da escola e aponta os caminhos possíveis para que os professores e professoras possam ajudar melhor seus alunos e alunas.

A avaliação não é entendida como um momento à parte do processo de ensino e do projeto político pedagógico. Está incluída no próprio processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, Luckesi (1994) argumenta complementando essas idéias, na qual defende a existência além do aparato legal, e da responsabilidade docente, há que desenvolver uma política interna escolar de modo que:

[...] a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral como no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 1994, p. 85).

Essa dimensão para avaliação da aprendizagem, carrega em si a necessidade de construção de um projeto político pedagógico em que a escola instaure as finalidades e

objetivos da avaliação, e os processos pelos quais são assegurados aos alunos e alunas a continuidade e a terminalidade dos estudos escolares, independentemente da fase ou ciclo em que estes estejam.

Neste contexto, a progressão dos alunos nas diferentes fases ou ciclos é concebida como parte integrante do projeto de Escola Ciclada, em razão de alguns critérios, tais como:

- a) A possibilidade do aluno ter acesso às situações escolares regulares e com menor necessidade de apoio especializado;
- b) Valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento e autonomia de aprendizagem;
- c) e a competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir os objetivos e atender aos critérios de avaliação prevista no currículo;
- d) efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família (MATO GROSSO, 2000, p. 54).

Nessa ótica, há necessidade de encontros periódicos entre os docentes envolvidos na ação educativa para discutir os registros descritivos contidos nos relatórios individuais dos avanços e dificuldades apresentadas pelos educandos.

Esses encontros teriam o intuito de promover uma análise profunda sobre o desenvolvimento de cada aluno e estas possam ser conhecidas pelos professores de um ciclo e outro, permitindo um conhecimento das diferenças individuais e seu tratamento conseqüente, para assegurar desta forma o diagnóstico inicial e processual dos alunos em cada ciclo.

No entanto, percebe-se um discurso docente contrário ao ciclo e conseqüentemente à avaliação, que Freitas (2003), explicita:

[...] o principal argumento contra os ciclos tem sido sua incapacidade de ensinar as disciplinas escolares tradicionais. Formuladores de políticas, pais, professores e estudantes têm apresentado os ciclos e a progressão continuada como responsável pela existência de crianças analfabetas na escola em séries mais altas a partir da 4ª série de primeiro grau, por exemplo. Contudo, os estudos divulgados pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico do MEC dão conta de que 51% dos estudantes matriculados nas séries iniciais não sabem ler adequadamente na 4ª série. Não se deve concluir que essa porcentagem de

estudantes com dificuldades se deva exclusivamente aos ciclos (FREITAS 2003, p. 67).

Argumenta ainda o autor que a resistência docente aos ciclos de formação torna-se evidenciada à medida que esta organização do ensino reordena as relações de poder entre o estudante e o professor na tarefa de formar para a vida, desencadeando novas perspectivas e novas relações entre as pessoas e a sociedade. Enfatizando o autor que uma das diferenças encontradas no ciclo é que o aluno que apresenta dificuldade não é ‘expulso’ da escola e exige desta forma tratamento pedagógico adequado à resolução do problema.

Nesta perspectiva, coloca-se como elemento para nossa reflexão a forma como o professor tem lidado com as inovações que lhe são apresentadas, a partir das denúncias e proposições sobre o papel da avaliação como mecanismo de democratização ou exclusão da aprendizagem, feitas a partir da década de 80, do século passado.

Vivemos na *era* da comunicação e de grande avanço tecnológico, e o Brasil no entanto, (com)vive com um grande fosso social que separa os que têm acesso aos bens materiais e culturais e os que detêm apenas fome, a miséria, a falta de moradia, saúde, educação como resultado claro da injustiça social, e compreendemos que todos estes fatores interferem na realidade escolar.

A complexidade do cenário em que se movem os professores nos instiga a procurar perceber o mosaico de interferências teóricas e práticas que justificaram seu fazer pedagógico procurando como trabalharam os principais entraves e superações alcançadas no desenvolvimento de sua profissão.

Esta compreensão coloca como necessidade primeira investigar a prática docente, no lugar em que esta se dá cotidianamente, considerando que:

[...] a realidade concreta se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles estejam tendo os sujeitos neles envolvidos (FREIRE, 1985, p. 35).

O conhecimento pelos professores da realidade em que atuam, possibilita refletir e planejar sua atividade de modo a atender ou atenuar a pressão que sofre das várias esferas tais como as exigências da direção, coordenação, da legislação educativa, dos pais, das revistas, dos livros, e até dos meios de comunicação que interpelam e interferem no trabalho docente.

Todos esses fatores, aliados à relação pedagógica cotidiana, entre professor-aluno-conhecimento, põem os professores em permanente estado de conflito e de desafio na busca de novas práticas.

### 1.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA POLÍTICA NECESSÁRIA

As reformas educativas que vislumbram mudanças de paradigma de um modelo seriado de ensino para o ciclado, exigem uma política pública de formação de professores, de modo a atender as inovações exigidas na prática docente e a promover a desestabilização e mudança das práticas historicamente arraigadas no sistema seriado de ensino.

Nesse sentido, Soares (2002) argumenta que:

[...] a redefinição curricular supõe uma ruptura com a lógica etapista e fragmentada da seriação (...) Tendo em vista o desenvolvimento integral do aluno, ela propõe uma intervenção pedagógica que seja globalizante, conceito que não se refere à forma de apresentar os conhecimentos, mas aos processos de construção dos mesmos pelos educandos (SOARES, 2002, p.111).

Este argumento ancora-se na necessidade da formação dos professores requerer revisão continuada no sentido de possibilitar-lhes a reflexão na e sobre sua prática, visando a modificação desta, mas principalmente desencadear a construção de uma política de formação continuada dos docentes em que vise a reconstrução da ação pedagógica.

Uma das características básicas dos cursos de formação continuada, para responder às exigências sociais postas pela demanda educacional contemporânea, deve comportar além dos saberes da prática, a dimensão do conceito de competência, defendida por Cró (1998, p. 19) que assim explicita: “[...] um conjunto de características pessoais que implicam conhecimentos, capacidades e atitudes que corresponderiam a desempenhos na prática profissional”. Para essa autora, a formação continuada tem efetiva validade quando modifica a prática docente.

Estas características da formação docente são consideradas essenciais para o sucesso de uma mudança de paradigma educacional como a proposta pelo Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso.

Assim, algumas tentativas para buscar resolver os problemas inerentes à prática docente ou preencher as lacunas encontradas na formação inicial, têm sido formatado e ofertado pelas diferentes organizações, tanto a escola como as instituições de formação, como de políticas públicas educacionais, vários e diferentes formas de formação continuada.

Nesse sentido, segundo Cró (1998) a formação contínua tem o objetivo de fazer uma reorganização de conceitos interpretativos. No entanto, o que experimentamos, nos diferentes cursos de capacitação oferecidos tem sido apenas um amontoado de técnicas e métodos descontextualizados e desenraizados da prática docente, sendo que a prática deveria ser o ponto de partida para a formação continuada.

É necessário perceber que a formação contínua deve preconizar e permitir uma mudança das práticas dos professores e educadores, isto é, mudança da prática educativa. (ibid). Mas, o que se percebe na prática, é que esses critérios não são sequer considerados.

As instituições responsáveis pela formação inicial e contínua têm experimentado responder às complexidades apresentadas pela prática educativa, por meio da formação continuada, mas a organização das universidades, em sua maioria, ainda dissocia os aspectos teóricos dos práticos e, os cursos de capacitação, não partem de reflexões internas acerca dos problemas vivenciados por cada unidade escolar.

Esse distanciamento entre a prática educativa e a formação continuada, reflete no universo docente, um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que os motiva para revisão de sua ação, no cotidiano escolar o seu fazer pedagógico se repete. Esses argumentos ecoam no pensamento de Gómez (2001):

[...] a deterioração da imagem e do status social que está sofrendo a profissão docente se estende tanto à difusa, mas significativa consciência social como às determinações reais da política educativa das Administrações públicas ou dos gestores privados, assim como no próprio sentimento dos docentes (GÓMEZ, 2001, p.180).

O desenvolvimento profissional dos docentes, na sociedade contemporânea deve ser revisto, visando superar segundo Gómez (2001), a contramarcha das:

[...] políticas neoliberais, pós-fordistas, postas em andamento de forma mais clara e radical pelos governos neoconservadores, as quais colocam como eixo da formação docente o componente de gestão. Uma vez que a educação se considera uma mercadoria à mercê das leis da oferta e da procura no mundo do livre mercado mundial, o docente se transforma num gestor de políticas, estratégias e táticas orientadas não apenas no sentido de acomodar os processos de ensino e de aprendizagem às exigências mutáveis do mercado, como também no sentido de organizar a oferta de seu produto de maneira mais adequada para sua venda rentável (GÓMEZ, 2001, p183).

Neste sentido, a formação deve contribuir para que a identidade do professor supere as fragilidades, frente aos desafios postos pela prática nessa sociedade neoliberal, considerando que a identidade profissional docente ao ser compreendida, segundo Carrolo

(1997, p.27) como a “síntese dialética de um núcleo profundo, o *Eu* que parece subsistir face às performances do *Me* como ator social fundamentando a distinção entre ‘identidade para si’ e ‘identidade para outrem’”, possa refletir uma ação que contemple as complexidades sociais e contribua com a transformação das relações econômicas e sociais que permeiam a sociedade e conseqüentemente o fazer docente.

Essa visão relacional da identidade, de si e do outro, nos permite depreender que a formação desta se dá no olhar em que “[...] não basta que eu me considere competente, é necessário que os outros me reconheçam como tal” (op.cit. p. 27). E a competência profissional nesse modelo social, passa pela capacidade de compreensão e intervenção na realidade em que vive e atua.

Mas, quais competências são necessárias ao docente, então? Em primeiro lugar, utilizamo-nos da definição de competência de Perrenoud (2000), para quem competência é a “[...] capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (p.15)

Tal definição, do ponto de vista do autor comporta quatro aspectos, considerados fundamentais:

- a) As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
- b) Essa mobilização só é pertinente em situação singular.
- c) O exercício de competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996,1998g), que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente ) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
- d) As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (LÊ BOTERF *apud* PERRENOUD, 1997, p.15).

Porém, quando tais competências não dão as respostas necessárias, alguns questionamentos são postos em torno de sua implementação em situação prática do cotidiano escolar. O que fazer quando estas competências não são operacionalizadas no

contexto escolar? Para Bolívar (2002), as competências profissionais proporcionam, a quem as possui, estabilidade e segurança para o exercício da prática docente. E, se, ao contrário, muda-se o contexto da ação e faltam os recursos cognitivos ou habilidades práticas que permitam atuar na situação em pauta, a identidade começa a se desestabilizar.

Desta forma, podemos dizer que a “[...] identidade profissional dos professores consiste no conjunto de ser e atuar configuradas ao longo de sua vida profissional” (BOLÍVAR, 2002, p 17), portanto, quando a atuação em determinadas situações fica comprometida ou é pouco reconhecida por si e pelos outros que o cercam, gera-se a crise de identidade.

Considerando que a identidade, segundo Bolívar (2002, p.17), é “[...] o processo de construção e reconhecimento de uma definição de si, satisfatória para o próprio sujeito e válida para as instituições onde exerce a profissão”, nessa relação transacional entre o sujeito, o grupo social e o contexto institucional, quando se instaura questionamentos acerca de si, do outro e do mundo que o rodeia, e ainda quando a prática docente requer respostas assentadas em outros modelos, cria-se inseguranças, insatisfações, ansiedade, falta de auto estima entre outros.

Para superar a crise e reconstruir a identidade gestada na prática docente, Bolívar (2002) propõe a “[...] configuração de um novo profissionalismo docente, alinhado com uma política de identidade” em três dimensões:

1. Formação para reafirmar a identidade: os processos formativos devem partir prioritariamente dos professores que temos, e não do que queremos, em uma ação decisiva de expansão do profissionalismo inicial.
2. Proteção como coletivo: devem ser promovidas e apoiadas estruturas de relação profissional que, ao mesmo tempo reafirmem a identidade profissional, contribuam para motivar e intercambiar conhecimentos, tais como sindicatos, associações de professores, redes de escolas.
3. Contexto organizacional: se a carreira profissional está relacionada com fatores pessoais, configurar o contexto educacional com base em determinadas situações e condições também pode facilitar o desenvolvimento profissional. (BOLÍVAR 2002).

O percurso de consolidação e reconstrução da identidade profissional, em nosso entendimento, passa pela formação continuada que ganha centralidade no discurso de Nóvoa (1992) ao explicitar que a formação não se faz antes da mudança; faz-se durante. Produz-se nesse esforço de inovação e de procurar por melhores percursos para a transformação da escola.

## **CAPÍTULO 2**

### **O PROJETO DE ESCOLA CICLADA EM MATO GROSSO**

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o contexto das políticas públicas educacionais em Mato Grosso que originaram a reforma educativa geradora da mudança de organização curricular de ensino seriado para ciclado e, enfoca a partir dos aspectos históricos educativos do cenário nacional, os reflexos no contexto matogrossense, local em que circunscreve o processo de implantação do Projeto Escola Ciclada.

#### **2.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CENÁRIO MATOGROSSENSE**

Historicamente, o cenário educacional matogrossense passou por profundas transformações, decorrentes das mudanças ocorridas com o modelo econômico, político e social, que transformaram e transformam as relações sociais e, conseqüentemente, o sistema educativo.

As principais transformações a que nos referimos têm sua origem no Brasil, na década de 80 do século passado, a partir da organização de diversos setores da sociedade emergente, tais como partidos políticos, organizações estudantis e sindicais, os quais compuseram um processo de luta pela abertura democrática, que culminou na Nova República.

No plano educacional, esse período é caracterizado pela existência de correlação de forças, representada por diferentes entidades organizadas, em torno de espaço de participação do processo de construção da política educacional nacional.

Peroni (2003) afirma que nessa década, desde o processo constituinte, o foco de atenção dado às políticas públicas educacionais enfatizaram a democratização da escola mediante a luta em torno da universalização do acesso à educação, e também ganha centralidade nesse período a gestão democrática como instrumento de formação da cidadania.

Neste contexto, a partir do final da década de 1980, em Mato Grosso, é estabelecida uma política pública de ensino objetivando democratizar o sistema educativo, por meio da implantação da gestão democrática nas escolas públicas nesse estado. Esta postura representa uma das principais inovações educativas conquistadas no sistema de ensino.

A gestão democrática no Estado de Mato Grosso, de acordo com a Lei 7.040 de outubro de 1998, tem o seguinte objetivo:

Regulamentar os dispositivos do art.14 da Lei Federal nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 ( Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do art. 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino (MATO GROSSO, 1998, p.129).

O processo de descentralização das competências de gestão, ou da conquista da autonomia da gestão escolar, se dá, inicialmente, em decorrência das pressões internas do sistema representadas pelos profissionais da educação, em sua organização de categoria e refletida nas políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação e externamente, segundo Ferreira (2001) pelas:

[...] violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais [que] vêm causando impactos desestabilizadores à toda humanidade, e conseqüentemente exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e gestão da educação, ressignificando o valor da teoria e da prática da administração da educação (FERREIRA, 2001, p.296).

Este processo caracteriza-se pela adoção de eleição para diretores das escolas públicas e instauração dos Conselhos Deliberativos Escolares, nos quais têm como elementos constitutivos representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, com direito a voz e voto, o que representa um avanço na participação democrática da gestão da educação, bem como um dos mecanismos para o exercício da cidadania.

Todos esses aspectos citados são reiterados na Lei 7.040, a partir das proposições explicitadas nos preceitos a seguir:

- I – co-responsabilidade entre Poder público e sociedade na gestão da escola;
- II - autonomia pedagógica, administrativa e financeira, mediante organização e funcionamento dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar, do rigor da aplicação dos critérios democráticos para escolha do diretor da escola e da transferência automática e sistemática de recursos às unidades escolares;
- III – transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- IV - eficiência no uso dos recursos financeiros (MATO GROSSO, 1998, p. 129-130).

Esta necessidade imperiosa da sociedade e do sistema educacional brasileiro encontra ancoragem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 , que em seu art. 14 estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: “ [...] I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Embora respaldados na legislação e na confluência de esforços da comunidade escolar e sociedade, estas conquistas são resultado de lutas e embates dos profissionais da

educação no sentido de provocar uma ruptura com a histórica ingerência político partidária no sistema educativo.

No entanto, atualmente ainda aparecem leis com contornos e matizes partidários, que muitas vezes surpreendem a comunidade escolar. Ilustramos o fato de que, em 2005, o Poder Público, por meio da Lei Complementar nº 211, de 12 de maio de 2005, em seu art. 3º § 1º, estabelece, em nosso entendimento, um retrocesso nas conquistas da comunidade educativa:

§1º A ocupação das funções de Diretor Escolar, Secretário de Unidade Escolar e Coordenador Pedagógico é privativa de servidores de carreira, efetivos, estáveis e em atividade, em regime de dedicação exclusiva e serão designados através de portaria automática, observando-se, no que couber, a Lei 7.040, de 1º de outubro de 1998, que trata da Gestão Democrática do Ensino Público Estadual (MATO GROSSO, 2005).

As deliberações dessa natureza oriundas do poder Executivo Estadual coloca para a categoria educacional, a necessidade de permanecer vigilantes na arena de lutas e conflitos, para que as conquistas adquiridas e os caminhos percorridos não retrocedam e possam consolidar a escola pública, gratuita e de qualidade, assim como a universalização da educação como um direito de todos.

A década de 1990, segundo Peroni (2003), teve deslocado o eixo orientador das políticas públicas, antes centrada no processo de interlocução do Estado com a sociedade civil organizada, para enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, resultando na busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços.

Essa compreensão economicista de educação sob uma perspectiva de mercado, coloca para a construção de políticas educacionais orientadas por novos interlocutores do governo, que se baseia em instituições que representam o capital, tais como o Instituto Herbert Levy, Banco Mundial, Cepal, entre outros.

Esse pensamento encontra em Lauglo (1997) um entendimento sobre o alcance de influência dos organismos financeiros internacionais:

O Banco Mundial exerce grande influência na política macroeconômica, direcionando e conformando a política educacional. Essa influência favorece liberdade para as forças de mercado e para um estado centrado na aprendizagem, cujos serviços públicos devem ser gerenciados mais de acordo com a iniciativa privada (LAUGLO, 1997, p.14).

O mercado orienta as ações do Estado, colocando para este não só projetos e programas, como também dispõem de pessoal especializado, de resultados de pesquisa e de dados acerca do país emergente, para o qual propõe parceria e financiamento, além de utilizar-se de mecanismos para avaliar e “[...] dirigir procedimentos de análise nos quais os técnicos do governo não têm experiência” (LAUGLO, 1997, p.14).

A característica econômica que permeia a política educacional brasileira, nessa perspectiva, desconsidera os conhecimentos e a realidade, em nome de exigências externas ao universo educativo a que se destina.

Outra característica marcante da década de 1990 está centrada na gestão política que esteve sob a batuta do Executivo, por meio de medidas e decretos, desconsiderando todo o processo constituinte.

E também a aguda crise fiscal a que foi submetido o Estado brasileiro provoca a necessidade de reforma do estado cujo objetivo:

[...] é reforçar a capacidade de governabilidade do Estado através da “transição programada de um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, para o atendimento a cidadania” (PERONI, 2003, p. 59).

Essa compreensão do Estado brasileiro justifica as grandes privatizações a que foi submetido o país e conseqüentemente Mato Grosso as quais refletiram diretamente na perda dos direitos sociais historicamente adquiridos.

E, neste contexto, Mato Grosso é perpassado por todos os fatores oriundos desse processo de redução do tamanho do Estado para adequar-se às exigências do capital. Assim, pensar uma política educacional democrática e inclusiva seria um contra-senso.

Essa idéia ganha mais contornos à medida que analisamos as forças políticas que compunham a gestão do Estado, por ocasião da implantação do projeto Escola Ciclada em Mato Grosso, não possuía o perfil de governo popular e participativo, a exemplo de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com a implementação da Escola Cidadã, que teve suas bases de concepção de ciclos e gestão calcada num processo democrático. No entanto, ainda que na contramarcha desse modelo neoliberal, e motivações políticas implícitas que orientam as políticas educacionais, apresentou o Projeto de Escola Ciclada para dirimir os problemas históricos de evasão e repetência.

## 2.2 A ESCOLA CICLADA DE MATO GROSSO: DEMOCRATIZANDO A APRENDIZAGEM

A criação e implantação dos Ciclos de Formação em Mato Grosso, estão respaldadas na Resolução nº 262/2002 do Conselho Estadual de Educação, que estabelece as normas que orienta a organização curricular por Ciclos de Formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino em Mato Grosso.

O Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso descreve como objetivos que originaram a implantação dos ciclos de formação, em primeiro lugar para atender o fluxo de demanda por escolarização, oriunda da forte migração presente no estado e à conseqüente diversidade cultural presente nas diferentes etnias: branco, negro, índio e

amarelo, uma vez que a organização curricular seriada, historicamente instaurada, não contempla a realidade sócio-econômica desses povos.

Em segundo lugar, como uma alternativa de superação da cultura escolar historicamente fragmentada do currículo orientado pelo regime seriado no estado, que produziu ao longo da história “elevados índices de repetência (19,5%) e evasão (14,9%), alcançando, em 1997, um total de 34,4% de fracasso escolar”. (MATO GROSSO, 2000, p. 12)

Esses objetivos explicitam a intencionalidade de instauração de uma política educacional voltada para resolver o problema do fracasso escolar desenvolvido pelo sistema educacional, e a implantação da organização curricular por ciclos de formação se constitui no instrumento de reversão do quadro ora apresentado.

A Secretaria de Estado de Educação – SEDUC dá início, em 1996, com o Projeto Terra, em caráter experimental, à implantação de organização de ensino por ciclos de formação em 22 escolas públicas urbanas e rurais. Conforme argumentos apresentados no Projeto de Escola Ciclada, dados confirmam que houve uma expressiva redução da evasão e repetência escolar.

Um dos argumentos, apresentado no referido projeto, em favor da implantação dos ciclos de formação em Mato Grosso, está fundamentado no resultado dos estudos e acompanhamentos feitos nas escolas durante o período de 1997 a 1999, que demonstraram vários aspectos positivos no desenvolvimento do Programa de Ciclo Básico de Alfabetização como uma experiência piloto, que procurou favorecer a flexibilidade na organização do ensino, retirando a retenção e reprovação da primeira para a segunda série, e possibilitou, em tese, maior aprendizagem escolar.

A partir dessa experiência, em 1998, a SEDUC implantou na rede pública estadual do Estado de Mato Grosso, o CBA – Ciclo Básico de Alfabetização, como uma estratégia político-pedagógica de inclusão e caráter democrático objetivando eliminar o fracasso escolar, e para isso estendeu o período de alfabetização a todos os alunos pertencentes a essa faixa de escolarização sem retenção ou interrupção no ciclo.

Dando continuidade à política de inclusão, em 1999, a SEDUC, implantou a organização curricular por ciclos de formação em toda rede estadual de ensino com o objetivo de atender gradativamente o ensino fundamental e, posteriormente o ensino médio.

O processo de elaboração da 1ª versão do Projeto de Escola Ciclada, teve sua origem em encontros realizados entre a SEDUC e representantes das assessorias pedagógicas, as quais refletiam nessa ocasião, as proposições que haviam sido discutidas pelos segmentos da escola, de diferentes localidades e escolas do Estado.

A etapa posterior constitui-se na reorganização do referido projeto, com o objetivo de sistematizar os dados apresentados numa pesquisa realizada junto às escolas, enfocando aspectos relativos às formas de agrupamento de alunos, sugestões de temas para cursos de capacitação docente, delineamento do trabalho do professor articulador, a organização do currículo, os materiais pedagógicos e os critérios utilizados na elaboração dos relatórios de avaliação da aprendizagem dos educandos.

O delineamento final do referido projeto comporta uma visão de totalidade na formação do educando do ensino fundamental, e foi orientado de forma a atender aos aspectos apresentados nas reflexões feitas acerca da organização escolar, da relação professor-aluno, das causas do insucesso e do abandono da escola, das condições de trabalho do professor, do contexto sócio-econômico e cultural no qual se encontra a

realidade do aluno e de suas famílias e, ainda considerou-se a projeção do conhecimento e do desenvolvimento tecnológico e social, característico dos avanços presentes na sociedade. (MATO GROSSO, 2000)

Porém observa-se que as reflexões supra citadas, em 2006, não se tornaram realidade no cotidiano das escolas públicas em Cáceres, considerando que esses aspectos ainda não foram implementados na sua essência, pois o projeto político pedagógico, o currículo, a avaliação da aprendizagem, a formação continuada e demais mudanças que deveriam ocorrer na organização escolar permanecem caracterizada pela organização curricular de ensino seriada.

Esta afirmação encontra-se fundamentada na idéia de que os instrumentos acima citados que comportariam as mudanças para a organização curricular ciclada, estão em sua essência, orientados didático-pedagógica, por concepções de educação e de ensino desvinculada da realidade circunscrita. Haja vista que o currículo, a avaliação e a formação continuada implementada em 2006, no Estado de Mato Grosso, operacionalizada pela SEDUC-MT, foi pensada por uma instituição, que embora tenha dados para orientar suas ações, está muito distante da realidade vivida por Mato Grosso.

A Secretaria de Estado de Educação, frente ao baixo índice de desempenho apresentado pelos alunos, no exame de avaliação nacional, coloca para a rede pública estadual uma política educativa que foi inteiramente pensada e discutida por uma instituição que se localiza no Rio de Janeiro, a Universidade denominada Cesgranrio. E, a ação proposta por essa, implica na assimilação e aplicação de um manual pedagógico, orientado para a organização seriada de ensino, com as instruções acerca de conteúdo e metodologia proposto para cada fase e/ou ciclo, que após determinado período, são avaliados por essa mesma instituição para averiguação da sua operacionalização.

O questionamento em pauta não refere-se à competência da referida instituição de propor ações educativas para qualquer estado do país, mas a forma verticalizada e fragmentada de política educativa, implantada pela Secretaria de Estado de Educação, para resolver o problema de aprendizagem dos alunos.

Esses argumentos ecoam na contramarcha da experiência descrita por Hernández e Ventura (1998), ao referir-se à mudança de concepção teórica e a prática educativa na Escola Pompeu de Fabra:

[...] Seguir essa concepção significou, para nós, reconstruir a experiência a partir de dentro, junto com os professores, para teorizar sobre ela e torná-la comunicável. E teorizar não quer dizer outra coisa que dotar ao que se viveu na sala de aula, no trabalho de grupo, dos significados que adquire, para cada um, a própria experiência. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 15)

A partir da constatação coletiva dos docentes da necessidade de se implantar as inovações metodológicas na escola Hernández e Ventura (1998, p.25) apresentam argumentos para explicitar o processo desencadeado: em primeiro lugar dá início a assessoria, em segundo, faz-se a revisão da prática de globalização, em terceiro, revisa-se a fundamentação psicopedagógica da escola e por último, introduzem-se os Projetos de Trabalho.

Os referidos autores explicitam que as etapas acima descritas propiciaram ao corpo docente daquela unidade escolar um processo de reflexão pedagógica para toda escola e significou a implantação progressiva de um projeto inovador.

O questionamento está focalizando a ausência de um olhar político-pedagógico interno para os ciclos, e a necessidade de refletir as lacunas, os erros, a apatia e às vezes indiferença docente frente à mudança de organização curricular para ciclos de formação.

Percebe-se que a SEDUC não levou em consideração uma reflexão coletiva acerca das experiências que estão sendo implantadas no interior das escolas para a

construção de uma proposta de formação continuada que contemplasse as características peculiares de cada escola.

Foram igualmente ignorados os problemas internos vivenciados nas escolas decorrentes de uma mudança dessa natureza para dar continuidade ao Projeto de ciclos de formação, pois a instauração dessa nova política educacional para o Ensino Fundamental no Estado, os ciclos perderam o foco central de atenção.

Diante disso, há um comprometimento da idéia de que os ciclos de formação em Mato Grosso, não se limitam apenas a uma estratégia para eliminar a evasão e repetência, mas uma ampla reorganização estrutural-administrativa e pedagógica, objetivando “[...] garantir aos educandos o direito constitucional à continuidade e terminalidade dos estudos escolares” (SEDUC-MT, 2000, p.17 ). Haja vista que o projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, não se encontra efetivamente implementado.

### 2.3 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DOS CICLOS DE FORMAÇÃO NO PROJETO ESCOLA CICLADA

A organização e estrutura do ensino por ciclos de formação está descrita e sistematizada no ordenamento legal aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 2002, em que estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

A Resolução N° 262/02-CEE/MT1, sistematiza a organização dos ciclos de formação da seguinte maneira:

**Art. 6º - [...]**

---

<sup>1</sup> CEE – Conselho Estadual de Educação

§ 1º - No caso do ensino fundamental, sua composição observará a organização de 3 ciclos, cada um deles com duração de três anos, organizados em fases anuais, correspondentes às seguintes temporalidades da formação humana:

- a) 1º ciclo: infância (entre 6 e 9 anos de idade);
- b) 2º ciclo: pré-adolescência (entre 9 e 12 anos de idade);
- c) 3º ciclo: adolescência (entre 12 e 15 anos de idade).

A organização curricular por ciclos de formação amplia os espaços e tempos de aprendizagem, conforme pode se observar na comparação entre a organização curricular de ensino seriado e ciclado ilustrada no quadro abaixo:

Quadro 1 - Comparação entre o regime seriado e o ciclado de ensino

<b>Regime Seriado</b>	<b>Regime Ciclado</b>	
Alfabetização	Primeira fase	1º Ciclo
Primeira Série	Segunda fase	
Segunda série	Terceira fase	
Terceira série	Primeira fase	2º Ciclo
Quarta Série	Segunda fase	
Quinta série	Terceira fase	
Sexta série	Primeira fase	3º Ciclo
Sétima Série	Segunda fase	
Oitava série	Terceira fase	

Percebe-se que a organização por ciclos de formação propõe refletir sobre a escola para além das mudanças de nomenclaturas e organização técnica, para inserir neste cenário uma re-significação do papel dos sujeitos envolvidos com vistas a garantir a qualidade, o acesso, permanência e aprendizagem a todos os alunos e alunas.

Nesta perspectiva, a instauração do sistema ciclado de ensino, surge como resultado desse objetivo configurando-se como um mecanismo de resistência e ruptura com a lógica da escola seriada.

A organização do ensino fundamental no Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, está dividido em 3 (três) ciclos, e cada ciclo está subdividido em três fases. O primeiro ciclo compreende o período de desenvolvimento humano correspondente à

infância. O segundo, a adolescência e o terceiro ciclo corresponde à etapa da juventude (MATO GROSSO, 2000).

Assim a infância, que corresponde ao primeiro ciclo, se caracteriza, segundo o PEC:

[...] pela possibilidade subverter a ordem das coisas, atribuindo outros sentidos à realidade. Com a sensibilidade e a imaginação à flor da pele, a criança brincando com a realidade, é capaz de invadir novos terrenos, derrubar fronteiras e desfazer a rotina petrificada do cotidiano. (MATO GROSSO, 2000, p. 41)

O agrupamento dos alunos, pelas características semelhantes assumidas nesta etapa, reforça a idéia, da necessidade de compreender o desenvolvimento humano como um processo construído nas relações sociais. O Caderno Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, assim explicita o desenvolvimento da criança:

Nesse período (1º ciclo, dos 6 aos 8 anos e 11 meses) a criança está transitando do estágio pré-operacional para o estágio das operações concretas. A característica mais evidente é a superação lenta do nível indutivo do pensamento. A criança é capaz de uma organização assimilativa, podendo agir sobre o seu ambiente, através de ações reais ou concretas, podendo, então, vislumbrar operações e não apenas ações. Por necessitar ainda de manipulações, as operações permanecem ligadas à ação, o que justifica a denominação operações-concretas (PORTO ALEGRE, 1996, p. 13).

O desafio da tarefa escolar para atender estas características está no planejamento de ações docentes em que a aprendizagem não se restrinja à aquisição do conceito científico, mas inclua atividades lúdicas e a brincadeira, de modo que a imaginação possa não apenas reproduzir a realidade, mas, sobretudo ressignificar conhecimentos e valores por meio das interações sociais (MATO GROSSO, 2000).

Segundo o projeto de Escola Ciclada, a pré-adolescência é a etapa que compreende o segundo ciclo e, se caracteriza, fundamentalmente, como o período de transição entre a infância e a adolescência, e o pensamento e a linguagem se distanciam da

realidade imediata. “A reflexão, então, constitui-se como a forma privilegiada para compreender e intervir no real”. (MATO GROSSO, 2000, p. 46)

Para esta etapa do desenvolvimento humano, o PEC sugere que cabe à escola propor ações e atividades que envolvam reflexões sobre a sociedade contemporânea, a intervenção da mídia na formação da subjetividade, além de questões relativas à sexualidade.

A etapa da adolescência e juventude corresponde ao terceiro ciclo, e se caracteriza como o “[...] momento em que a formulação de hipóteses e a proposição de teorias caracterizam as formas de pensar e conceber a realidade” (MATO GROSSO, 2000, p. 48), e assim requer uma prática pedagógica que instigue a reflexão e a crítica, haja vista que esta etapa da vida está no processo de afirmação da independência frente aos adultos e, conseqüentemente frente ao mundo. Portanto, é um período que pode tornar-se riquíssimo de experiência pelo agrupamento com seus pares da mesma faixa etária.

O Procedimento para enturmação dos alunos nas fases, está orientado pelos seguintes critérios: a) idade; b) desenvolvimento sócio-histórico-cultural e cognitivo; e c) histórico escolar que traz registrado o desenvolvimento escolar do aluno.

Os argumentos em favor da enturmação por etapa do desenvolvimento humano, não se reduz apenas à linearidade do desenvolvimento, pressupõe compreender cada etapa com suas especificidades e condições de desenvolvimento.

Os critérios orientadores para a formação das turmas foram assim delimitados:

- a) O primeiro critério é a idade, embora esta seja flexível, pois “esta enturmação supõe que os alunos com seus pares de idade terão mais facilidade nas trocas socializantes e na construção de suas identidades, isso porque são considerados interesses, curiosidades e desejos, próprios de cada ciclo da vida”.
- b) O segundo, é considerado o desenvolvimento sócio-histórico-cultural, afetivo e cognitivo e,
- c) O histórico escolar, ou seja, a escolaridade adquirida para aquela fase ou ciclo (MATO GROSSO, 2000, p. 51).

Percebe-se que a organização por ciclos de formação propõe refletir sobre a escola para além das mudanças de nomenclaturas e organização técnica, para inserir neste cenário uma re-significação do papel dos sujeitos envolvidos com vistas a garantir a qualidade, o acesso, permanência e aprendizagem a todos os alunos e alunas.

E segundo Freitas (2003) possibilita a “[...] adoção de um novo articulador para os tempos e espaços da escola, baseado no desenvolvimento da criança e em suas vivências” (2003, p. 55).

A organização curricular por ciclos de formação permite a flexibilidade do tempo de modo que o respeito aos ritmos próprios de aprendizagem e as diferenças de cada um, produzidas pela sociedade capitalista é contemplada a partir da democratização da aprendizagem.

Os ciclos de formação em Mato Grosso têm seu currículo fundamentado numa concepção pedagógica explicitada na Resolução 262/MT/02:

**Art. 2º** - A opção pelo regime escolar por ciclos de formação deve fundamentar-se numa concepção pedagógica específica e distinta na consideração dos tempos e dos modos de aprendizagem, na utilização de recursos e métodos didáticos, na organização do trabalho e dos ambientes escolares, nos processos de avaliação e de participação, na articulação com outras políticas públicas de suporte social, produtos de elaboração coletiva, e da decisão de cada comunidade escolar, expressas no Projeto Pedagógico da escola e nos seus diversos instrumentos de planejamento e ação.

**Parágrafo único** – A consideração da pluralidade de saberes e de experiências cognitivas e o reconhecimento da diversidade cultural como fatores enriquecedores do processo educativo e superadores de toda forma de discriminação, de segregação e de exclusão escolar são referenciais teórico-operacionais intrínsecos aos ciclos de formação (MATO GROSSO, 2002).

A estrutura curricular dos ciclos de formação em Mato Grosso está fundamentada na LDB 9394/96 e no Parecer do CNE nº 04/98 que garante aos alunos do Ensino Fundamental uma base nacional comum complementada com a parte diversificada e fundamenta-se numa concepção pedagógica que tem como eixo central a “[...]”

compreensão da realidade humana, na sua totalidade, e tem como pressuposto básico o caráter histórico do homem” (MATO GROSSO, 2000, p. 81).

A Diretriz Curricular dos Ciclos de Formação apresentada no Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, está orientada objetivando estabelecer relação entre o Ensino Fundamental e os seguintes elementos:

a) Vida cidadã, através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

- Saúde, sexualidade; vida familiar e social; meio ambiente; trabalho; ciência e tecnologia; cultura; linguagens.

b) Áreas do conhecimento:

- Língua Portuguesa; Língua Materna; Matemática; Ciências; Geografia; História; Língua Estrangeira; Educação Artística; Educação Física e Educação Religiosa (SEDUC-MT, 2000).

Os conhecimentos acima descritos, que compõem o currículo para o I Ciclo, devem partir de situações reais e concretas, em que seu tratamento didático-pedagógico seja de maneira interdisciplinar, por cada professor regente, em cada fase, do referido ciclo:

Quadro 2 - Matriz Curricular para o I Ciclo

<b>Base Nacional Comum Lei 9394/96, art. 26</b>	<b>Dimensão Globalizada</b>	<b>CHS</b>	<b>CHA</b>
Linguagens	Português, Arte e Educação Física		
C. Naturais e Matemática	Ciências e Matemática		
C. Humanas e Sociais	História, Geografia e Educação Religiosa		
Total		20	800
Complemento curricular	Apoio à aprendizagem		

Fonte: Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, 2000, p. 105

A organização da matriz curricular para o I Ciclo, tem explicitado no Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, que os alunos inscritos nas três fases correspondentes ao ciclo, prescreve além das Áreas de conhecimento, com o complemento curricular que deve ser feito por cada unidade escolar, por meio de projeto pedagógico de acordo com a sua necessidade, e ainda levando-se em consideração os temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e a investigação filosófica é uma proposta contida no referido Projeto que deve permear todas as atividades desenvolvidas. (MATO GROSSO, 2000).

Para o II Ciclo, assim como as demais, as áreas do conhecimento devem ser tratadas numa perspectiva de dimensão globalizada, interdisciplinar, de modo a contemplar os diferentes aspectos relativos a determinados conhecimentos:

Quadro 3 - Matriz Curricular para o II Ciclo

<b>Base Nacional Comum Lei 9394/96, art. 26</b>	<b>Dimensão Globalizada</b>	<b>CHS</b>	<b>CHA</b>
Linguagens	Português, Arte. Educação Física, Língua Estrangeira		
C. Naturais e Matemática	Ciências, Química, Física, Biologia e Matemática		
C. Humanas e Sociais	História, Geografia, Educação Religiosa e Filosofia		
Total		20	800
Complemento Curricular	Apoio à Aprendizagem		

Fonte: Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, 2000, p. 107

Os conhecimentos estão contidos nas áreas do conhecimento, nos Temas Transversais apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e ainda aqueles conteúdos descritos no Plano pedagógico escolar, oriundos das necessidades percebidas pelas unidades escolares. (MATO GROSSO, 2000)

Quadro 4 - Matriz Curricular para o III Ciclo

<b>Base Nacional Comum Lei 9394/96, art. 26</b>	<b>Dimensão Globalizada</b>	<b>CHS</b>	<b>CHA</b>
Linguagens	Português, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira		
C. Naturais e Matemática	Ciências, Química, Física, Biologia e Matemática		
C. Humanas e Sociais	História, Geografia, Educação Religiosa e Filosofia		
Total		20	800
Complemento Curricular	Apoio à Aprendizagem		

Fonte: Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, 2000, p. 109

Na matriz curricular para o III ciclo descreve os conhecimentos contidos nas áreas de conhecimento, os conteúdos propostos nos temas transversais, além dos conhecimentos oriundos das necessidades percebidas em cada unidade escolar.

Estas perspectivas curriculares adotadas pela SEDUC desencadeiam a necessidade de uma política educacional de formação continuada, a qual coloca uma preocupação no que tange algumas orientações acerca das relações estabelecidas entre conhecimento escolar e as experiências socialmente significativas apresentadas no Projeto Escola Ciclada:

[...] significa que devemos reconhecer a diversidade de conhecimentos que os educandos trazem de suas casas e comunidades, contudo, cabe também à escola, contribuir para que cada educando tenha acesso a conhecimentos construídos por outros, em outros contextos, e que são patrimônio de todos, transformado em conteúdo escolar. (MATO GROSSO, 2000, p.76)

Isto posto, leva-nos a depreender que não se deve perder de vista que na organização curricular por ciclos de formação, a concepção de currículo deve estar permeada pela “[...] mediação como articulação entre a prática social global e a experiência social do aluno” (MATO GROSSO, 2000, p. 84), validando o argumento discutido no

Projeto Escola Ciclada de que o currículo é uma “[...] construção sociocultural e que em sua concepção deve revelar o compromisso com os sujeitos, com a prática social, com a história, com a sociedade e com a cultura” (MATO GROSSO, 2000, p.81).

Estes argumentos utilizados no Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso encontram em Sacristán e Gómez (1998, p.144) uma referência acerca do que a escola reflete nas ações desenvolvidas: “Toda a política de seleção dos currículos é um capítulo imprescindível para entender a ação, porque lhe marcam o cenário, as regras do jogo, as margens de autonomia, além de selecionar o conteúdo” .

Assim, a prática pedagógica orientada pela compreensão da realidade na dimensão de totalidade, coloca para o processo de ensino e aprendizagem ações que instigam ir além da informação, pois

[...] o currículo, núcleo da educação escolar, é uma prática social, cuja função socializadora e cultural desenvolvida nos meandros da instituição formadora deve assegurar aos membros da sociedade a compreensão e aquisição da experiência social e historicamente acumulada, e culturalmente organizada (MATO GROSSO, 2000, p 81)

Nessa perspectiva, a prática docente, está comprometida com a idéia de que o conhecimento é dinâmico, e, portanto, não se apreende de forma linear e parcelada, mas “num movimento interdisciplinar, intenso, de avanços e recuos, de ir e vir, constituindo-se num processo espiralado, cíclico, de caráter prospectivo” (MATO GROSSO, 2000, p. 82).

O tratamento didático-pedagógico para os conteúdos de ensino, sob a orientação do projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, traz como foco a valorização do conhecimento e as experiências dos alunos, como ponto de partida para uma reflexão mais ampla dos espaços educativos, de modo que a formação intelectual e política caminhem na perspectiva de compreensão e intervenção na realidade.

Para tanto, toma como indicativo metodológico para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, os projetos de trabalhos, projetos integrados e temas geradores, os quais possibilitam uma prática pedagógica que parte da indicação e motivação das alunas e alunos que vivenciam determinadas realidades e contextos.

Os projetos de trabalho constituem-se numa forma interessante de proporcionar o encontro dos alunos com os conteúdos escolares. Este argumento é fundamentado nas idéias defendidas por Ventura e Hernández (1998) que afirmam que ‘[...] a escolha do tema é sempre o ponto de partida para a definição de um projeto; e essa escolha adota características diferentes para cada nível de escolaridade [...]’, portanto, contribui para a superação da fragmentação dos conteúdos, porque instiga o docente a olhar a realidade e os problemas advindos dessa, conjuntamente com o aluno. ((MATO GROSSO, 2000, p. 88)

Outro enfoque metodológico está na adoção de Projetos integrados, que tem como fundamento nas idéias de Decroly e Kilpatrick, que orientam as ações a partir de um “‘ambiente social’ e deve servir para melhorar a qualidade de vida das pessoas” e envolve uma tomada de decisão coletiva acerca do propósito do projeto, a elaboração de um plano de trabalho, execução da ação planejada e avaliação dessa ação. (MATO GROSSO, 2000, p. 91).

Outra perspectiva metodológica está na utilização dos temas geradores. Esta idéia está explicitada no Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso da seguinte maneira:

[...] os temas geradores trazem para a sala de aula e para a escola como um todo aspectos importantes da realidade, pois dentre outras coisas, extraídos da prática de vida concreta das classes populares; recortam do contexto social uma parte dele, estabelecem uma relação entre o geral e o particular; permitem compreender a cultura, permitem não absolutizar nem a prática, nem a teoria, mas reconhecer a tensão entre elas; fazem da prática o ponto de partida e o ponto de chegada quanto à criação do conhecimento, e impregnam o ato educativo de seu necessário conteúdo político, evitando os reducionismos de posições (MATO GROSSO, 2000, p. 94).

Estes tratamentos didático-pedagógicos instigam o professor refletir sua prática e o desafia à compreensão de que a sua ação está estreitamente vinculada à concepção de homem e sociedade que se pretende formar, portanto é uma prática eminentemente política. Porém uma mudança dessa natureza não se dá por meio de um decreto ou imposição de projetos. Exige tomada de decisão, vontade política, compromisso com outras opções metodológicas e romper com a cultura pedagógica historicamente arraigada no modelo seriado, demanda tempo e uma política educacional consistente e continuada de que possibilite a reflexão teórico-prática.

E, um dos problemas que se percebe nas escolas, nesta perspectiva, está na ausência de uma política de formação continuada, em razão da escassez de recursos humanos para essa finalidade e para agravar esta afirmação, as unidades escolares não dispõem de previsão orçamentária e financeira para a formação continuada bem como remuneração para os docentes responsáveis para a preparação e operacionalização da formação continuada.

Nesta perspectiva, também podemos citar como uma das conseqüências para que a mudança para organização curricular por ciclos de formação se efetive, a pouca destinação de tempo para fundamentação teórico-metodológica da gestão administrativa e pedagógica escolar, em razão dos afazeres burocráticos e pedagógicos cotidianos, os quais demandam tempo e esforço, que possibilitariam refletir e propor ações para reorganização dos tempos e espaços escolares de modo contemplar as proposições existentes no Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso.

Além de orientar a organização escolar por ciclos de formação, o referido projeto constitui-se, nas escolas públicas, o principal referencial utilizado para discussão nos grupos de estudo, reflexão e debate, pelo corpo docente da unidade escolar.

Com relação à política de implantação dos ciclos de formação, podemos acrescentar a essas preocupações, um aspecto vinculado à implantação dos ciclos de formação, que deu-se de maneira arbitrária, para a maioria das escolas, em razão de que a apresentação do projeto final e sua implementação foi realizado de maneira superficial, pois se limitou a uma semana de leitura do manual e, a seguir, a política educacional oficial apropriou-se do discurso que todas as escolas são Ciclada.

Acrescente-se a essas lacunas, a questão da ausência continuidade de acompanhamento e avaliação sistemática da implantação e operacionalização dos ciclos de formação, por parte dos gestores políticos pedagógicos da Secretaria de Estado de Educação e também pelos representantes desta em municípios pólos, pelos CEFAPROS - Centro de Formação e Aperfeiçoamento de professores.

#### 2.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROJETO ESCOLA CICLADA DE MATO GROSSO

A mudança na perspectiva da avaliação, que obedece à lógica classificatória e excludente que se efetiva em momentos dissociados do processo de ensino aprendizagem, para uma concepção de avaliação processual, diagnóstica e formativa, se constitui no eixo orientador dos ciclos de formação.

A discussão e proposição de avaliação apresentada no Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, se assenta numa concepção de educação progressista, considerando que a avaliação educacional é entendida como mecanismo de diagnóstico da situação de aprendizagem do educando, do replanejamento, e de intervenção tendo em vista o avanço qualitativo da aprendizagem do aluno.

A concepção de Ciclos de Formação, no projeto Escola Ciclada está voltada para uma perspectiva progressista de formação e desenvolvimento humano como sujeitos cognitivos, afetivos e sócio-históricos, por isso, em interação consigo mesmo, com o outro e com o mundo (MATO GROSSO, 2000, p. 177).

No referido projeto a avaliação é concebida como a reflexão da ação, e se constitui parte integrante de toda atividade educativa, que se destina a promover o desenvolvimento humano. Tem como função de ser um exercício “[...] de metacognição ou meta-aprendizagem, transformando-se em um instrumento do aprender com o objetivo de promover a aprendizagem significativa” (MATO GROSSO, 2000, p. 177). Propicia ao aluno conhecer o processo de evolução de sua aprendizagem.

Essa compreensão da avaliação assegura aos educandos a possibilidade de continuidade e terminalidade dos estudos escolares, independentemente da fase ou ciclo em que estes estejam, haja vista que a progressão dos alunos nas três fases que compõem um ciclo é feita de forma contínua, sem reprovação ou retenção do aluno na fase, e de uma fase para outra, esse entendimento constitui-se no grande desafio da escola. Para aproximar a idéia na prática pedagógica de avaliação da aprendizagem discutida no Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, há que se levar em consideração um conjunto de ações, propostas no referido projeto:

[...] Periodicamente o professor registra o resultado das avaliações e o desenvolvimento do aluno através de pareceres no caderno de campo e na ficha de Registro do Desenvolvimento do Educando – Diário da turma. Os alunos com necessidades educativas especiais integrados no sistema regular de ensino deverão receber apoio especializado, em Salas de Recursos ou através do Professor Itinerante, de acordo com suas necessidades. (MATO GROSSO, 2000, p. 53).

A Sala de Recurso – destina-se ao atendimento dos alunos com necessidades especiais, oriundos de salas especiais, que estão incluídos na sala regular de ensino, e

abrange as diferentes especificidades, os quais apresentam dificuldades de aprendizagem. Esse atendimento se dá nos horários contrários ao regular.

O Professor Itinerante é o profissional da educação com formação para atender crianças com necessidades educativas especiais e que requeiram atividades pedagógicas diferenciadas.

Em relação ao Planejamento, o projeto Escola Ciclada orienta as ações da seguinte maneira:

O planejamento a ser trabalhado nos serviços de apoio especializado deverá ser feito em conjunto com o professor regente e coordenador pedagógico, respeitando-se como norma o nível de desempenho do aluno, suas possibilidades cognitivas e suas dificuldades. Exige avaliação periódica e sistemática da programação elaborada para o educando, e a observação dos critérios adequados para agrupamentos dos alunos, tais como: tipo de deficiência, idade cronológica, relacionamento no grupo, nível de aprendizagem, entre outros.

a) Progressão Simples (PS) que indica que o aluno desenvolve seus estudos normalmente, sem nenhuma indicação de acompanhamento na fase, de fase para fase, e de ciclo para ciclo.

b) Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP) (MATO GROSSO, 2000, p.54).

O aluno que apresenta dificuldades no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento progride na fase, e de fase para ciclo, com indicação de acompanhamento no Plano de Apoio Pedagógico (PAP), que explicita o desenvolvimento do educando e as intervenções necessárias, implementadas pelo professor regente e pelo Professor Articulador sendo que esse último, atua com grupos de alunos provenientes das turmas do ciclo e da superação que apresentam dificuldades de aprendizagem.

E por último, o PEC apresenta a PASE:

b) Progressão com Apoio de Serviços Especializados (PASE)

Esta forma de progressão é destinada aos alunos portadores de necessidades especiais. O processo avaliativo deve seguir os critérios adotados para todos os alunos ou adotar adaptações, quando necessário (MATO GROSSO, 2000, p.54).

O Projeto Escola Ciclada propõe alguns aspectos orientadores da progressão ou a retenção dos alunos nas diferentes fases ou ciclos que devem ser considerados:

- a) A possibilidade do aluno ter acesso às situações escolares regulares e com menor necessidade de apoio especializado;
- b) Valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento e autonomia de aprendizagem;
- c) E a competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir os objetivos e atender aos critérios de avaliação prevista no currículo;
- c) Efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família (MATO GROSSO, 2000, p. 54).

A decisão sobre a progressão, deve envolver além do coletivo dos professores da escola, o professor regente e o professor de atendimento especializado (Sala de Recursos ou do Ensino Itinerante), responsáveis pelo atendimento educacional do aluno.

Os alunos com necessidades educativas especiais que não apresentarem progressão nos ciclos serão encaminhados para avaliação diferenciada, realizada por uma equipe multiprofissional para morder as decisões pedagógicas e adequações dos serviços, conforme suas necessidades.

Assim, há necessidade de encontros periódicos, entre os docentes envolvidos na ação educativa para discutir os registros descritivos, contidos nos relatórios individuais, dos avanços e dificuldades apresentadas pelos educandos, com intuito de promover uma análise profunda sobre cada um deles e estas possam ser conhecidas pelos professores de um ciclo e outro. Dessa forma pretende-se que o conhecimento das diferenças individuais e seu tratamento conseqüente, possam assegurar o diagnóstico inicial e processual dos alunos em cada fase e ciclo.

Contudo, há um discurso que se repete por uma grande parcela de educadores que atribui alguns problemas de dificuldade de aprendizagem dos alunos, relativos à capacidade de atribuir significados às leituras empreendidas, escrever com clareza e fluidez os enunciados propostos sobre os temas trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento,

ou seja, tem sido apontado o aluno que não aprende ler e escrever, ao modelo de escola ciclada, porém, Freitas (2003) afirma que,

[...] o principal argumento contra os ciclos tem sido sua incapacidade de ensinar as disciplinas escolares tradicionais. Formuladores de políticas, pais, professores e estudantes têm apresentado os ciclos ( e a progressão continuada) como responsável pela existência de crianças analfabetas na escola em séries mais altas (4ª série de primeiro grau, por exemplo). Contudo, os estudos divulgados pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico do MEC dão conta de que 51% dos estudantes matriculados nas séries iniciais não sabem ler adequadamente na 4ª série. Não se deve concluir que essa porcentagem de estudantes com dificuldades se deva exclusivamente aos ciclos (FREITAS, 2003, p.79).

Este argumento utilizado pelo autor reitera que os ciclos redimensionam a prática educativa considerando que “[...] os tempos e espaços da escola são colocados a serviço de novas relações de poder entre o estudante e o professor com a tarefa de formar para a vida, na atualidade, propiciando o desenvolvimento de novas relações entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas” (op. cit. p. 67).

Segundo Vasconcelos (2002) o sucesso ou fracasso de qualquer política educativa depende sempre do professor, do seu nível de consciência e envolvimento com a prática educativa, do seu compromisso.

Embora essa assertiva esteja carregada de valor social e educativo, não podemos desvincular da política educacional, da consistência teórico-metodológica e compromisso social dessas políticas e, principalmente do aparato financeiro que dão possibilidades de implementação.

#### **2.4.1 Os instrumentos de registros da aprendizagem no Projeto Escola Ciclada**

A concepção de ensino que subjaz os Ciclos de Formação, impõe ao fazer docente uma nova perspectiva de avaliação, onde as práticas historicamente ancoradas em

provas bimestrais para controle do desenvolvimento do aluno, os boletins e as notas dão lugar a discussões, reflexões sobre o processo de aprendizagem dos mesmos.

A avaliação nos ciclos requer critérios claros acerca dos aspectos que serão avaliados e, isso exige do docente contínua reflexão, estudo, revisão de sua prática e de seu planejamento, entre outros aspectos, considerando que avaliar exige do docente o respeito ao ritmo de aprendizagem que o educando necessita para alcançar determinados conhecimentos, os seus limites, as suas potencialidades e ainda, a diversidade presente na sala de aula. (MATO GROSSO, 2000)

A prática de avaliar exige do professor, critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados. Assim, [...] neste processo “[...] a avaliação deve garantir a construção de conceitos pelos alunos, e dos processos percorridos pela problematização, pelo confronto e a ampliação dos referenciais teóricos e reelaboração de novas sínteses” (MATO GROSSO, 2000, p. 182).

Outro aspecto relevante no tratamento dado pelo docente à avaliação, explicitado no PEC, consiste:

[...] o uso de registros diários pelo professor sobre o que se aprende, como aprende e o que significa para o mesmo esta aprendizagem, pois estes elementos propiciarão ao professor e ao mesmo tempo ao aluno situações de reflexões e transformação de sua ação, nas quais o professor como ‘praticum reflexivo’ proposto por Schon (1992) tem a possibilidade de construir-se como tal (MATO GROSSO, 2000, p. 182).

As informações e os dados coletados pelo docente, por meio das observações e de diferentes instrumentos avaliativos, devem resultar num registro pormenorizado e individualizado do percurso feito por cada aluno em cada área do conhecimento, para constar nos relatórios, que se constituem em dossiê de sua vida acadêmica.

O projeto Escola Ciclada de Mato Grosso propõe alguns princípios orientadores que deverão ser levados em consideração na elaboração dos relatórios, os quais podem ser assim sintetizados:

- **Conteúdos de Natureza Cognitiva:** são os conceitos e conhecimentos construídos pelo aluno nas áreas do conhecimento – aqui o professor deverá recorrer à pasta avaliativa e caderno de campo.
- **Desenvolvimento Afetivo:** a relação afetiva com o conhecimento e a aprendizagem, relativa ao estímulo, interesse, se demonstra prazer no que faz relação com os colegas, trabalhos em grupos.
- **Caráter Mediador:** refere-se ao papel do professor na avaliação, tornando-se um observador e mediador do processo de desenvolvimento de cada aluno, fazendo as intervenções pedagógicas sempre que necessárias, instigando o aluno a perceber que ele é o principal sujeito deste processo.
- **Caráter Evolutivo:** perceber o aluno como um ser inacabado, ou seja, um sujeito em construção, levando em consideração a estrutura mental já construída pela criança e as condições concretas de sua existência. De suas vivências para avaliá-las.
- **Caráter Individualizado:** destina-se ao acompanhamento efetivo do professor através de anotações diárias e registros significativos sobre a aprendizagem do aluno, confiando no seu processo permanente de aprendizagem.

Outra contribuição importante que merece ser considerada é relativa à participação da família, as percepções dessa, acerca do desenvolvimento da criança em seu cotidiano familiar (MATO GROSSO, 2000, p. 183-184).

### 2.4.2 Instrumentos e técnicas de Avaliação

A análise do desempenho do aluno, pelo docente, orientada pelos registros feitos mediante os diferentes instrumentos utilizados, exige uma compreensão do processo de aprendizagem do aluno e deve, sempre que possível, ser compartilhada, com os alunos.

Assim, o PEC (2000) propõe alguns instrumentos que poderão facilitar e ajudar o trabalho docente relativo aos registros do crescimento e da aprendizagem dos alunos, os quais serão expostos a seguir:

**Caderno de Campo** deve ser utilizado pelo professor para registrar o processo de construção do conhecimento de seu aluno, de planejar e acompanhar as atividades desenvolvidas e análise dos avanços e dificuldades (MATO GROSSO, 2000, p. 184).

Citamos alguns pontos relevantes sobre os quais o professor poderá iniciar as observações e, conseqüentemente, as anotações no caderno, tais como: interações na sala de aula, o grau de autonomia e responsabilidade do aluno no cumprimento das atividades propostas, atitudes diante do diálogo, autonomia na resolução de conflitos e por último, os conteúdos e conceitos aprendidos. (MATO GROSSO, 2000).

A **auto-avaliação** também é um importante mecanismo de avaliação porque possibilita ao aluno e ao professor um momento reflexivo sobre o trabalho realizado. O PEC recomenda o uso do portfólio ou pasta avaliativa porque permite a compilação de todos os trabalhos realizados pelo aluno, para auxiliá-lo a desenvolver a capacidade de avaliar seu próprio trabalho, levando-o a refletir sobre ele, melhorando-o, e ao mesmo tempo, permite ao professor traçar referenciais da classe como um todo, a partir de análises individuais com foco na evolução dos educandos ao longo do processo ensino-aprendizagem. (MATO GROSSO, 2000)

**Trabalhos por projetos** constitui-se em outro recurso importante de avaliação, pois permite verificar, e traçar objetivo a alcançar, antecipar resultados, escolher estratégias adequadas, seguindo critérios preestabelecidos, podendo ser proposto individualmente ou em equipe, abrangendo diversas áreas do conhecimento (MATO GROSSO, 2000).

A **observação** também é um instrumento de avaliação indicado nos ciclos de formação considerando que esta permite selecionar aspectos importantes, e também determina momentos de registro formal, estimulando a auto-avaliação, além do mais evita generalizar e julgar de forma subjetiva, e se constitui em canal de diálogo entre o observador e o observado (MATO GROSSO, 2000).

A **pesquisa**, como levantamento de informações, deve ser utilizada como recurso metodológico de avaliação e é recomendado pelo Projeto Escola Ciclada com ênfase na entrevista como instrumento de coleta de dados de natureza quantitativa e qualitativa. Permite a captação imediata e contínua da informação desejada e aprofundamento de aspectos coletados superficialmente, podendo ser individual ou em grupo (MATO GROSSO, 2000).

**Discussão coletiva** é outro instrumento de avaliação proposto, haja vista que esta permite a socialização de saberes, confronto de idéias e reflexão compartilhada (MATO GROSSO, 2000).

**Uso de imagens e gravuras para reflexão coletiva** ao representar uma situação, permite codificar e decodificar o objeto pela análise e comparação, e nesta perspectiva possibilita ao professor observar a capacidade de atribuir significados e interpretação (MATO GROSSO, 2000).

**Conselho de Classe** propicia a troca de informações registradas pelo coletivo de professores com o objetivo de promover o desenvolvimento do aluno, respeitando sua individualidade, seus limites e potencialidades (MATO GROSSO, 2000).

Azevedo (2000) explicita o caráter democrático e participativo desse mecanismo de avaliação coletivo:

O conselho de classe deve ser participativo, desde a educação infantil, envolvendo todos os sujeitos do processo, dando conta da ação individual que resulta numa ação coletiva, cabendo, assim, a este conselho definir sobre encaminhamentos, alternativas, promoções... Sua periodicidade dar-se-á dentro do tempo que o coletivo da escola considera ideal, levando em conta o projeto pedagógico da escola, o aluno (faixa etária...), o educador, currículo, a produção de conhecimento (AZEVEDO, 2000, p 98)

**A prova**, o Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, afirma que é um dos instrumentos mais utilizados pelo professor para análise do desempenho do aluno. Porém, recomenda-se, ao utilizá-la, considerar os seguintes aspectos:

- Seus resultados não podem ser utilizados como único indicador do desempenho escolar. Em geral as provas mostram somente o que as crianças sabem sobre uma pequena amostra de um universo de possibilidades.
- Seus resultados não podem ter valor absoluto, já que sua elaboração e correção tem um certo grau de subjetividade. Além disso os resultados obtidos pelo aluno podem estar ligados a outros fatores, que nada têm a ver com a maior ou menor apropriação dos conhecimentos testados: falta de familiaridade com a linguagem, contexto imediato da aplicação, tempo insuficiente, etc.
- Além disso, não se pode esquecer que o retorno para o aluno sobre os resultados corretos ou esperados, é parte inseparável da prova: cada aluno precisa saber em que e por que acertou ou errou.
- A correção pode ser feita a partir da problematização e discussão das respostas – as incompletas, as incompreensíveis, as que mostram que o aluno não entendeu o que foi pedido, as que reproduzem ‘fielmente’ os assuntos tratados, as que mostram que não havia uma única resposta. (MATO GROSSO, 2000, p. 186).

Todos estes aspectos estão minuciosamente explicitados, no Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, e representa por parte da SEDUC uma preocupação com a política de ensino em seu processo de concepção e também de operacionalização, objetivando produzir diferenças do fazer pedagógico, no sentido de promover uma

inovação qualitativamente diferente, que leve em consideração a aprendizagem significativa do aluno.

Freitas (2003) reitera que os procedimentos de avaliação da aprendizagem estão articulados com a forma que a escola assume como instituição social. E, no caso de assumir a organização escolar por ciclos de formação, está implícito que a preocupação está centrada na inclusão e compromisso com a aprendizagem daqueles alunos e alunas que historicamente estiveram excluídos do acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos.

Dentre os instrumentos e técnicas apresentados pelo Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, foi possível perceber no decorrer da pesquisa por meio da observação que existem alguns que estão mais presentes na prática docente, tais como o uso contínuo do caderno de campo, a observação e a prova para propiciar maior aproximação do desenvolvimento e desempenho de aprendizagem do aluno e facilitar, de certo modo, o registro do percurso do aluno nos relatórios descritivos individuais.

## **CAPÍTULO 3**

### **DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Esta pesquisa foi desenvolvida e orientada na perspectiva da abordagem qualitativa, e realizada mediante o procedimento do estudo de caso, com a finalidade de descrever e explicar a concepção de ciclo e sua repercussão no fazer docente, inclusive na prática da avaliação dos professores. A investigação procurou aprofundar o conhecimento da coerência entre a concepção e a prática de avaliação da aprendizagem nos ciclos de formação no município de Cáceres-MT.

A opção pela abordagem qualitativa, se deve ao fato de que, segundo os autores Bogdan e Biklen (1994).

[...] tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; e os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva e por último, o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47-51)

A pesquisa qualitativa sugere a participação ou imersão da pesquisadora no ambiente de investigação, no entanto, exige deste, critérios claros e a acuidade no sentido de não perder de vista o rigor da ciência, de forma que os dados observados e analisados não sejam matizados pelo olhar impregnado de sua visão de mundo, mas sejam compreendidos e explicados pelos enfoques teóricos que os explicitam.

O procedimento utilizado, estudo de caso, conforme de Lüdke e André (1986), assume características distintas de acordo com o objeto de estudo, em seu ambiente natural

e visa a descoberta de algo interessante; enfatiza a “interpretação no contexto”; procura retratar a realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informações; revela experiências vicárias e permite generalizações naturalísticas; procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; além de utilizar em seus relatos uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Nesse sentido, o processo de investigação foi permeado pela preocupação em observar a prática docente, de modo que as ações educativas cotidianas fossem apreendidas em sua dinamicidade e conflitos de acordo com as condições materiais disponíveis para os professores participantes.

Para analisar qual o entendimento e a prática dos professores da escola ciclada em Cáceres sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem partimos do pressuposto de que a mudança de organização escolar seriada para ciclada, implica a necessidade de reordenação da organização escolar e das relações humanas internas com o objetivo de obter outros espaços de produção de conhecimentos de modo que o processo de ensino e de aprendizagem esteja a serviço da comunidade estudantil.

Assim, para orientar a investigação no que diz respeito a coleta de informações sobre a coerência entre a concepção e prática de avaliação da aprendizagem nos ciclos de formação, focalizamos os seguintes objetivos:

- a) Identificar a concepção de ciclos de formação que tem os professores que atuam na 1ª fase do 2º Ciclo do ensino fundamental;
- b) Buscar as bases teóricas da aprendizagem explicitadas pelos docentes que fundamentam a prática de avaliação nos ciclos de formação.

- c) Compreender a concepção de avaliação da aprendizagem que perpassa a prática docente dos professores da 1ª fase do 2º Ciclo do ensino fundamental em escolas públicas de Cáceres.
- d) Detectar a distinção de avaliação que fazem os professores no modelo pedagógico ciclado e seriado;
- e) Reconhecer o significado que o professor atribui à prova nos ciclos de formação.

### 3.1 A DEFINIÇÃO DOS CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DA ESCOLA

A escola pública “Prof. Natalino Ferreira Mendes”, está situada no centro da cidade de Cáceres-MT, cidade que dista, aproximadamente 215 km de Cuiabá, capital do Estado.

A escolha desta escola foi em decorrência de dois motivos considerados fundamentais:

Primeiro, em razão de ser esta a escola em que atuamos como docente desde o ano letivo de 2000, nas séries iniciais no ensino fundamental e, ter nela participado do processo de implantação dos ciclos de formação.

Acompanhamos o processo de implantação e implementação do referido projeto, o que nos fez participar efetivamente das reuniões pedagógicas, grupos de estudo, cursos de capacitação.

O envolvimento pessoal da pesquisadora com as participantes da pesquisa, ao longo do exercício da profissão, aconteceu de maneira indireta, haja vista, que as docentes que atuam na primeira fase do segundo ciclo, atuavam no decorrer dos anos letivos anteriores em outras escolas e turnos diferentes dos que trabalhava.

Segundo, ao apresentar ao corpo docente e gestores pedagógicos e administrativos da escola, o objeto de pesquisa, demonstraram interesse e convidaram-nos a realizar a pesquisa neste local, pela possibilidade de contribuir, posteriormente, a partir do conhecimento dos resultados da pesquisa obtidos nas análises.

A referida escola funciona em três turnos, matutino, vespertino e noturno, porém o ensino fundamental – 1ª a 8ª séries funcionam apenas nos períodos matutino e vespertino.

A singularidade da pesquisa realizada apenas em uma escola pública situada no município de Cáceres-MT, dentre todas as demais do Estado de Mato Grosso, que implantaram o Projeto de Escola Ciclada, reside na percepção de que a escola escolhida possui um olhar muito positivo da sociedade cacerense, a começar principalmente pelas características assumidas na arquitetura projetada para as escolas padrão, pelo Governo do Estado de Mato Grosso. Essa situação tem sido, reiteradas vezes, enfatizada no discurso recorrente de que esta escola é um cartão postal, sentimento este manifestado na grande demanda por escolarização, nessa unidade escolar e também e exteriorizado na forma de admiração e orgulho da comunidade estudantil que a frequenta.

No entanto, cabe ressaltar que, a reconstrução da escola, deu-se mediante a necessidade de reforma na sua estrutura física, considerando as condições de precariedade em que esta se encontrava. Assim, o prédio foi implodido, literalmente e construída uma escola espaçosa, de arquitetura moderna, e considerada padrão, do ponto de vista arquitetônico pela Secretaria de Estado de Educação. Essa descrição de aspectos considerados periféricos tem a finalidade apenas de contribuir para a caracterização do cenário da pesquisa.

Embora seja uma escola situada no centro comercial, e ao mesmo tempo residencial de Cáceres, ela possui um número significativo de alunos oriundos da periferia, considerando que houve uma acentuada redução da população estudantil nas imediações da escola, por isso disponibiliza vagas para alunos de outros bairros.

O perfil econômico e social da população estudantil se configura como pertencendo a classe média baixa, permeada por níveis econômicos desfavorecidos. Em sua maioria, os alunos são filhos de funcionários públicos estaduais, municipais, pedreiros, doméstica, entre outros.

As concepções de educação e de ensino, que o Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, propõe em suas bases teórico-metodológicas, exigem uma mudança no fazer docente que interfere diretamente na aprendizagem e avaliação.

O procedimento utilizado pela Secretaria de Estado de Educação, em Cáceres, para apresentação e discussão do projeto Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer teve como ponto de partida uma reunião do corpo docente e gestão escolar das escolas, pelo período de uma semana.

A divulgação pedagógica realizada junto às escolas esteve sob a responsabilidade do CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização do Professor de Cáceres (instituição que representa a Secretaria de Estado de Educação nos municípios considerados pólos educacionais) de modo dar continuidade e operacionalização das políticas públicas propostas pelo Estado.

Assim, o processo de implantação da organização curricular por ciclos de formação não se deu de forma única. Após a semana de capacitação com os professores, para apresentação e discussão sobre o Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, as ações em

que se desdobraram nas escolas provocaram várias situações conflitantes, como: alegria, euforia, resistência, medo, instabilidade pedagógica, entre outras.

Nesse sentido, as ações didático-pedagógicas desenvolvidas pelos ciclos de formação pela escola, suscitaram a necessidade de pensar o projeto Político Pedagógico, numa perspectiva que abordasse a compreensão coletiva dessa organização curricular. No entanto, a construção do Projeto Político pedagógico tem sido um processo lento, e estão, ainda em 2006, sendo discutidas e aprofundadas os aspectos políticos e pedagógicos que constituem os fundamentos e do processo de realização das atividades dos ciclos de formação nessa escola.

As lacunas existentes, no Projeto Político Pedagógico, concernentes as discussões relativas à concepção de educação, ensino, aprendizagem, currículo, avaliação esbarram, frequentemente, na apatia e desestímulo da maioria do quadro de pessoal docente da escola.

### 3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com 4 (quatro) professoras que atuam na 1ª fase do 2º ciclo, sendo que duas trabalham em salas regular de ensino e duas atuam em salas de recurso, concebidas e utilizadas com a finalidade de dar apoio pedagógico aos alunos com necessidades especiais, com dificuldades de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, nas salas regulares.

Tanto as docentes das salas regulares que atuam na primeira fase do segundo ciclo, quanto as que atuam nas salas de recursos, como apoio pedagógico, são efetivas e estão no magistério há mais de 15 anos.

As docentes que atuam nas salas regulares de primeira fase do segundo ciclo, são habilitadas em Pedagogia e Geografia respectivamente e possuem Pós Graduação *lato-sensu*, em nível de especialização. As que atuam na sala de recurso são habilitadas em Pedagogia, sendo que uma possui qualificação em mestrado, outra especialização e está cursando a graduação modular de filosofia, pela UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso.

O processo de atribuição de aulas, no início do ano letivo, é orientado por pontuação atribuída aos docentes, como tempo de serviço na unidade escolar e produção acadêmica (como publicação, participação em eventos, e outros). Os docentes, pela classificação obtida por meio dos pontos, optam pela fase do ciclo em que podem desempenhar melhor a sua função. No entanto, para as professoras que atuavam da sala de recurso, é levada em consideração a experiência escolar com Educação Especial, como critério de complementar para atribuição de classes e/ou aulas, no início do ano letivo.

Compõe também o quadro de participantes da pesquisa, o pessoal diretamente envolvido na gestão escolar, no âmbito administrativo e pedagógico.

A entrevista foi realizada com a direção da escola, com objetivo de compreender a condução e envolvimento político e administrativo da escola no processo de implantação dos ciclos de formação.

Igualmente, foram entrevistadas as duas coordenadoras. Uma coordena as atividades desenvolvidas nos ciclos e a outra atua como coordenadora pedagógica da escola, de um modo geral, haja vista que as séries finais do Ensino Fundamental não funcionam sob o regime de ciclos de formação.

A coordenação pedagógica, de acordo com a Lei Complementar nº 206/04, do Conselho Estadual de Educação, possui as seguintes atribuições:

1. investigar o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento do educando;
2. criar estratégias de atendimento educacional complementar e integrada às atividades desenvolvidas na turma;
3. proporcionar diferentes vivências visando o resgate da auto-estima, a integração no ambiente escolar e a construção dos conhecimentos onde os alunos apresentam dificuldades;
4. participar das reuniões pedagógicas planejando, junto com os demais professores, as intervenções necessárias a cada grupo de alunos, bem como as reuniões com pais e conselho de classe;
5. coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas da Unidade Escolar;
6. articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;
7. coordenar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico na Unidade Escolar;
8. acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria de Estado de Educação relativas à avaliação da aprendizagem e ao currículo, orientado e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário;
9. coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção e intervenção no Planejamento Pedagógico;
10. desenvolver e coordenar sessões de estudos nos horários de hora-atividade, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;
11. coordenar e acompanhar as atividades nos horários de hora-atividade na unidade escolar;
12. analisar/avaliar junto aos professores as causas da evasão e repetência propondo ações para superação;
13. propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional;
14. divulgar e analisar, junto à Comunidade Escolar, documentos e diretrizes emanadas pela Secretaria de Estado de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, buscando implementá-los na unidade escolar, atendendo às peculiaridades regionais;
15. coordenar a utilização plena dos recursos da TV Escola pelos professores, onde não houver um técnico em multimeios didáticos;
16. propor e incentivar a realização de palestras, encontros e similares com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a formação integral e desenvolvimento da cidadania;
17. propor, em articulação com a Direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos (MATO GROSSO, 2004).

As atribuições da coordenadoria de ciclos convergem com a denominada coordenação pedagógica, mas com viés de atenção estreitamente voltada para as questões pedagógicas pertinentes aos ciclos.

Diante das funções e atribuições explicitadas, as coordenadoras atuam diretamente com os professores e participam e orientam as ações educativas específicas do processo de ensino-aprendizagem.

Também participou da pesquisa, a professora, Presidente do Conselho deliberativo Escolar, que atua efetivamente no processo de gestão escolar, e uma de suas funções no âmbito pedagógico, está a participação do Conselho Escolar, momento por excelência de trabalho coletivo para análise do desempenho dos alunos na avaliação da aprendizagem.

### 3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A atividade de campo teve início com visita à escola “Prof. Natalino Ferreira Mendes” que foi realizada no dia 21/03/2005, por ocasião do início do ano letivo, para agendar com as 4 (quatro) professoras que trabalhavam no ciclo em estudo, o período que consideravam pertinente para dar início à observação de aulas cujo roteiro encontra-se no Anexo I.

Nesse período, agendamos com as 2 (duas) coordenadoras: pedagógica e de ciclo e diretora da escola, a entrevista com intuito de levantar junto a estes segmentos da comunidade escolar, a concepção de ciclos de formação e sua repercussão no fazer docente, principalmente na prática da avaliação dos professores, considerando que o pessoal que atua na gestão escolar participa do acompanhamento individual junto aos docentes sobre o desempenho escolar discente, e esse conhecimento possibilita propor ações educativas para superação de dificuldades.

Posteriormente foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas, com essas pessoas, as quais foram gravadas, de acordo com o consentimento prévio das interlocutoras.

A utilização da entrevista possibilita uma relação face a face entre os interlocutores, segundo Szymanski *et al* (2002, p. 11), porque trata de “[...] um sujeito interativo, motivado e intencional. A investigação sobre esse sujeito não pode ignorar essas características gerais [...]”, e nesta relação de interatividade entre pesquisador e pesquisado, emergem significados, relativos ao conteúdo da fala, à relação interpessoal, à história de vida do entrevistado em seu ambiente sociocultural (op. cit. P.17)

Reiterando esse argumento, Lüdke (1986, p.34) acrescenta que a entrevista “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

Segundo Mazzoti, (2002) a observação de fatos, comportamentos e cenários onde acontece a pesquisa é extremamente valorizada nas investigações qualitativas. Esta forma de coleta de dados pode ser não estruturada, e nela os comportamentos a serem observados não são predeterminados, são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está acontecendo numa dada situação.

Nesta perspectiva foram observadas livremente as aulas, embora pela preocupação da pesquisadora em não perder o foco de interesse da pesquisa, foi sistematizado um instrumento com os principais aspectos a serem observados.

A atividade de observação das aulas teve início na primeira semana de aula, com as duas professoras da sala de recurso, sendo uma no período matutino e outra no período vespertino.

Vale ressaltar que no primeiro momento, a sala de recurso funcionava com duas professoras por turno, em decorrência do processo de atribuição de aulas, e pela quantidade de alunos a que se propunha atender. No entanto, a partir da triagem feita pela equipe técnica da Secretaria de Estado de Educação, com os alunos das salas regulares de

ensino, com intuito de averiguar os graus de dificuldades de aprendizagem e a origem dessas dificuldades, foi feito um remanejamento de professoras para outras fases dos ciclos, restando apenas uma professora para cada turma.

Essas professoras, destinaram a primeira quinzena para preparação da sala de aula para receber os alunos com dificuldades de aprendizagem e para confecção de material pedagógico como jogos, quebra-cabeças, fichas de leituras, entre outros, que serviriam de

Concomitante à observação, foram realizadas as entrevistas com as docentes de modo a compreender “[...] o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana” (MAZOTTI, 2002, p. 168).

As entrevistas semi-estruturadas, com roteiro específico para cada segmento, foram gravadas com o consentimento das interlocutoras e, posteriormente transcritas. Participaram das entrevistas: as docentes que atuam na 1ª fase do II Ciclo, a coordenadora pedagógica e de ciclo e a direção da escola procurando compreender a concepção de avaliação nos ciclos de formação (Anexos II, III e IV).

No decorrer das entrevistas, ao procurar agendar com a Presidente do Conselho Deliberativo Escolar, tivemos que recorrer ao questionário por sugestão desta, em razão de sua desenvoltura com esse instrumento (Anexo V).

Alguns relatórios descritivos do desempenho dos alunos referentes à avaliação feita pelas professoras participantes da pesquisa, foram documentos coletados, pois nestes relatórios foram registrados os critérios de avaliação adotados. (Anexo VI)

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para identificação dos participantes da pesquisa e o cuidado em resguardar suas identidades, utilizamo-nos dos símbolos P1, P2, P3, e P4 para identificar as professoras; Cc, para Coordenadora de Ciclo; CP para Coordenadora Pedagógica; D, para diretora e CDE para a Presidente do Conselho Deliberativo Escolar.

A análise dos dados teve como eixo orientador a análise de conteúdo, que Bardin (1997, p. 31) define como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” .

Cabe ao pesquisador depreender, a partir dos dados, as informações que mais se aproximem dos significados atribuídos pelos sujeitos pesquisados e, a partir deles, chegar a determinadas conclusões.

A análise dos dados coletados possibilitaram perceber três categorias, assim explicitadas: concepções de ciclos de formação, opção teórico-metodológica e avaliação da aprendizagem.

A análise das entrevistas teve início logo após com a transcrição da gravação das mesmas, e possibilitou as primeiras impressões acerca do tema pesquisado, resultantes de uma ‘leitura flutuante’, dos dados.

Após essa etapa, foi necessário proceder à classificação das respostas. Neste momento foi organizado em um quadro, com as respostas de todas as entrevistadas, para que se pudesse, nelas, perceber os indicadores semelhantes ou divergentes, a partir dessa tarefa, emergiram as categorias.

As categorias resultantes das entrevistas foram assim denominadas: concepção de ciclos de formação, opção teórico metodológica, avaliação da aprendizagem que foi subdividida em concepção e prática de avaliação.

E, por último, ou terceira etapa, deu-se a regra da exaustividade, descrita por Franco (2003, p. 45), “sempre será necessário direcionar todos os esforços para buscá-la, com o objetivo de configurar e esclarecer o contexto e as condições sociais e políticas presentes e, historicamente, contidas nas mensagens”.

A análise dos dados permitiu focalizar a temática em duas perspectivas, a primeira delas, a concepção de ciclos que modificou o fazer docente, e a partir daí evidenciou as mudanças ocorridas na prática docente, principalmente na avaliação da aprendizagem.

## **CAPITULO 4**

### **APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo objetiva apresentar e discutir os dados coletados por meio da aplicação das entrevistas com professores e pela observação das aulas dos docentes estudados.

No decorrer do capítulo complementamos as informações coletadas com as entrevistas realizadas com a coordenadora pedagógica e de ciclo, a diretora e presidente do Conselho Deliberativo Escolar.

Os dados oriundos dos participantes que atuam na gestão administrativa e pedagógica escolar auxiliam na possibilidade de compreensão da concepção de ciclos de formação, seu acompanhamento na implementação, principalmente no que se refere à concepção de educação, ensino, aprendizagem e avaliação que se pretende modificar de acordo com as proposições explicitadas no projeto Escola Ciclada de Mato Grosso.

A sistematização dos conhecimentos produzidos está organizada de maneira que haja a possibilidade de diálogo entre os dados obtidos nas entrevistas e na observação das aulas, e são apresentados concomitantemente.

Os resultados obtidos dos dados foram analisados logo após sua apresentação, estabelecendo-se uma relação destes com as observações feitas nas aulas, utilizando-nos de argumentos teóricos que explicitam fatos, idéias e discursos utilizados nas entrevistas e prática docente principalmente no que se refere a avaliação da aprendizagem.

Ao final da análise dos dados emergiram 3 (três) categorias que constituíram a síntese dos conteúdos extraídos da leitura das entrevistas realizadas e da observação das aulas, observando-se os objetivos específicos e foram assim denominadas: concepção de ciclos de formação, opção teórico metodológica, Avaliação da aprendizagem, sendo que esta última foi dividida em duas sub-categorias: concepção e prática de avaliação da aprendizagem.

A sistematização está organizada em categorias e numeradas de 1 a 3 partir dos dados extraídos das entrevistas e das observações, que orientam o ponto de partida da discussão de cada uma delas ao longo do capítulo.

O quadro a seguir objetiva visualizar esta sistematização:

Quadro 5: Categorias resultante dos dados e objetivos da pesquisa – Cáceres/2005.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>EIXOS DO INSTRUMENTO DE PESQUISA</b>	<b>OBJETIVOS DA PESQUISA</b>
1. Concepções de Ciclos de Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepção de ciclos de formação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar a concepção de ciclos de formação que tem os professores que atuam na 1ª fase do 2º Ciclo do ensino fundamental;</li> </ul>
2. Opção teórica Metodológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diferença entre ciclos e séries</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Buscar as bases teóricas da aprendizagem explicitadas pelos docentes que fundamentam a prática de avaliação nos ciclos de formação.</li> </ul>
3. Avaliação da Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepção de avaliação da aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender a concepção de avaliação da aprendizagem que perpassa a prática docente dos professores da 1ª fase do 2º Ciclo do ensino fundamental em escola Prof. Natalino F. Mendes.</li> <li>▪ Detectar a distinção de avaliação que fazem os professores no modelo pedagógico ciclado e seriado;</li> <li>▪ Reconhecer o significado que o professor atribui à prova nos ciclos de formação</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prática de avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar os critérios utilizados pelas professoras para trabalhar com a avaliação.</li> </ul>

Fonte: Pesquisa realizada em 2005 no Município de Cáceres/MT

A seguir, analisamos as categorias anunciadas, destacando os elementos contidos nas entrevistas e nas observações das aulas.

#### 4.1 CATEGORIA 1: CONCEPÇÃO DE CICLOS DE FORMAÇÃO

O enfoque na mudança de organização seriada do ensino para a ciclada, ancora-se na compreensão dos processos históricos de luta empreendidos pelos movimentos sociais e educacionais na busca de superação de obstáculos à efetiva aprendizagem do aluno.

Historicamente a organização seriada de ensino produziu, pelos mecanismos da avaliação, um grande contingente de evasão, repetência e exclusão social da comunidade estudantil.

Freitas (2003, p. 30) afirma que as mudanças por “decretos não afetam a trama do processo educativo repleto de representações entre alunos e professores, pois na trama está sediado o real processo de avaliação, ainda que informal [...]” . Mas é preciso compreender os determinantes sociais que interferem na forma de organização escolar e esclarece que não importa se o regime seja seriado ou ciclado, pois:

[...] os problemas da escola, os mais graves, têm origem histórico-social. Há uma lógica constituída e que reage à mudança de sua função social predominantemente excludente e seletiva. Daí as dificuldades [...] dos ciclos de se instituírem e para alterar as regras do jogo (FREITAS, 2003, p. 34).

Esse argumento implica compreender que “[...] a escola é uma instituição social que opera numa sociedade hierarquizada economicamente”, e, portanto, está permeada pelos interesses e finalidades objetivadas por essa sociedade. [...] “Contrariar essa lógica é, no âmbito de nossa sociedade atual, um processo possível apenas como resistência” (FREITAS, 2003, p. 35).

Nesta perspectiva, Freitas (2003, p.36) posiciona-se a favor da mudança de organização seriada para ciclada de ensino “não como uma mera solução pedagógica para um problema de desempenho escolar do aluno, e sim como um longo e necessário processo de resistência de professores, alunos e pais à lógica excludente e seletiva da escola”.

Nesse sentido, a implantação de ciclos de formação na rede pública estadual de Mato Grosso, introduziu uma mudança de organização do ensino para ciclado, que propõe além de outra concepção de educação e ensino, uma mudança na prática educativa visando romper com o regime seriado, oportunizando a inclusão de todos os alunos o acesso ao conhecimento.

Essa inovação nos instigou a questionar as professoras participantes da pesquisa para alcançar suas percepções acerca das diferenças percebidas entre a organização curricular seriada e ciclada de ensino.

Desta forma, para identificar inicialmente a concepção de ciclo existente no cotidiano escolar que orienta o fazer pedagógico, e em seguida a avaliação da aprendizagem, apresentamos na seqüência as questões que orientaram a nossa investigação, sendo que para explicitar os argumentos utilizados, no decorrer deste capítulo, recorreremos ora à entrevista e, ora à observação:

Questão: 1. “A organização do processo educativo em ciclos, através de seus princípios de democratização do espaço escolar, respeito aos ritmos próprios de aprendizagem e promoção de um processo dinâmico e contínuo no ensinar e no aprender, representa o atendimento às diferentes idades” (MATO GROSSO, 2000, p. 25)

No cotidiano escolar, você percebe diferença entre o modelo de escola seriada e escola ciclada? Quais?

O quadro abaixo apresenta elementos oriundos da percepção e posicionamentos dos envolvidos sobre a mudança de abordagem de ensino, advindos da entrevista realizada com os professores.

Quadro 6: Percepções dos professores envolvidos na mudança de organização seriada para ciclada de ensino – Cáceres-MT/2005

<b>CATEGORIAS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
1. Percebe diferença	P1; P2; P3; P4
2. Atitude de resistência	P3;
3. Atitude de aceitação	P1; P2; P4
4. Mudança na prática pedagógica	P1; P2; P4
5. Compreensão das relações tempo e espaço de aprendizagem do aluno	P1; P2

Observação: Utilizamos dos símbolos P1; P2; P3; P4, para identificar as professoras participantes e resguardar os seus nomes.

Para a análise dos elementos descritos no quadro 6, torna-se conveniente separá-los em dois grupos.

No primeiro grupo encontra-se as professoras ( P1, P2,) que apresentam indícios de uma percepção de ciclos de formação, em que abrange algumas características essenciais, contidas nessa organização curricular, como o aspecto referente ao processo de agrupamento de alunos pela etapa de desenvolvimento humano e percepção de mudança curricular, que resulta na compreensão das relações tempo e espaço de aprendizagem dos alunos, como pode ser observado em suas falas, a seguir:

P1: Sim. Lógico. Percebo toda diferença. Porque a Escola Ciclada justamente é de formação. Eu quero dizer que ela dá um tempo, um tempo para perceber as diferenças, as dificuldades. As tentativas podem ser atendidas durante as fases. Tanto na cognição quanto no social.

P2: Sim. Observo que no cotidiano escolar o educando é visto como um todo, enquanto a escola seriada avaliava o sujeito apenas quanto ao cognitivo. A construção da aprendizagem se dá na relação professor-aluno, enquanto na escola seriada, às vezes, o aluno era visto como um caixa depósito de conhecimento. A escola ciclada revê o currículo, oferece apoio pedagógico e propõe avaliação afetiva e cognitiva, permitindo através dos ciclos respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos.

E, no segundo grupo, estão as professoras (P3 e P4) que demonstram não compreender a mudança de organização curricular e apresentam indícios de resistência e ausência da concepção de ciclos de formação, explicitadas nas falas a seguir:

P3: Eu acho. Eu não conheço o PEC. Eu tô sentindo os resultados que os alunos não estão sabendo nada, eles não sabem ler. Na 3ª série (11 alunos) 50% sabem ler, tá. Desse restante desses seis, 3 lêem mais ou menos, 3 não lêem nada! A maior diferença está no fato de o aluno não ser retido. O que eu quero te dizer: Ele é simplesmente promovido sem ter alcançado os objetivos da série. Ele não pode ser retido!

P4: Bom, pra mim a escola ciclada foi assim bem vinda. Eu gosto. Desde há dois anos deu mais responsabilidade ao aluno. Nada se dá mastigado. É pelo interesse se ele quiser acompanhar a escola ciclada tem que ter interesse. Qual é essa responsabilidade? Se ele não tiver interesse ele vai passar de um ciclo sem saber, porque não reprova. O que eu trabalho no primeiro mês é a conscientização.

Percebe-se no enunciado acima explicitado, nas falas das professoras, a ausência de conhecimento do Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, que se constitui no principal documento para estudo e discussão nos encontros pedagógicos para formação continuada. Também não foi possível abstrair a concepção de ciclos de formação existente.

De acordo com o depoimento explicitado por P3, os ciclos de formação não resolvem os problemas de aprendizagem e produzem um afrouxamento na aprendizagem, haja vista que a promoção do aluno para a fase do ciclo subsequente é um fato consolidado.

Estes argumentos tornam-se preocupantes se levar em consideração que são feitas, pela escola, reuniões semanais para estudo e discussão do projeto Escola Ciclada e as teorias sócio-interacionistas baseadas em Vygotski, Piaget, Wallon, entre outros.

A mesma pergunta foi realizada para as demais participantes da pesquisa, coordenadora pedagógica e de ciclo, diretora, e Presidente do Conselho deliberativo Escolar, e todas elas apresentaram avaliação positiva sobre a implantação dos ciclos de formação, e todas, igualmente, enfatizaram os problemas decorrentes dessa mudança como: a escola ainda está em processo de mudança; houve confusão dos pais em compreender e aceitar as informações descritivas contidas nos relatórios e a ausência de notas há necessidade de formação continuada para precisar a compreensão de ciclos, entre outros.

De acordo com as respostas coletadas referentes à concepção e diferenças percebidas entre o modelo seriado de ensino e o ciclado, foi possível identificar argumentos que afirmam perceber as diferenças, porém, na medida em que os argumentos são explicitados, as diferenças percebidas, restringem-se apenas ao aspecto de promoção automática do aluno, como podemos observar nos exemplos:

CP<sup>2</sup>: Olha, conforme o que a gente ouviu e o que a gente aprendeu, estudou, [...] o projeto escola ciclada tem e dá recurso pro aluno, pra ele falar de suas dificuldades e não ficar retido. E cada ciclo é... leva 3 anos pra estar (sic) passando e ser promovido para o 2º ciclo ou pro 3º ciclo sem dificuldade alguma. [...].

CC<sup>3</sup>: Ele é bem diferente de se trabalhar e a gente sente um pouco de dificuldade na relação com os pais, [...] porque estavam voltados, naquela época da nota [...] eles acham que a nota que passa e não o relatório, então o projeto em si, hoje já funciona diferente, já tá melhorando [...].

D: Olha nossa escola ainda está começando. E nesse início teve muita confusão com os pais pra entender sobre os relatórios, as notas. Os professores também ficam meio perdidos [...] Ainda temos muito que aprender sobre o que é ciclo [...].

Os dados apresentam fortes indícios da ausência de conhecimento mais sistematizado e aprofundado acerca dos ciclos de formação. Este é um processo lento. Essa

---

<sup>2</sup> CP é o termo utilizado para designar a função de Coordenadora Pedagógica.

<sup>3</sup> CC é o termo utilizado para coordenadora de ciclos.

característica é reiterada pela resposta atribuída pela Presidente do Conselho Deliberativo Escolar, que assim explicita: “[...] não estamos trabalhando na íntegra a escola ciclada, mas nossa escola tem procurado se adequar à situação e buscar alternativas conforme o ciclo pede”.

A compreensão de que os ciclos de formação possibilitam à escola uma reordenação de tempos e espaços escolares de modo a promover a aprendizagem de todos os alunos, de acordo com os ritmos próprios de cada um.

Essa idéia remete à necessidade de mudança da compreensão e da prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental, e esses aspectos podem ser observados com o tratamento didático-pedagógico dado pelos professores ao conhecimento escolar e às relações humanas.

Algumas vezes a prática das professoras das salas de recurso tem explicitado, em sua proposta de trabalho, um enfoque democrático, tendo em vista que desde o início do ano letivo, reiteram a necessidade de envolvimento constante com os pais, coordenadores, secretaria escolar e professores da sala de origem.

A orientação metodológica da ação educativa para dar apoio de aprendizagem aos alunos nas salas de recurso, nasceu da realização de entrevista das professoras da sala de ensino regular para levantar os alunos com dificuldades de aprendizagem e quais seriam essas dificuldades. A partir desse conhecimento foram preparadas às atividades de Língua Portuguesa e Matemática.

Essas atividades de apoio pedagógico centram-se no processo de alfabetização desses alunos e tem sido predominantemente destinadas aos alunos que, anteriormente, frequentaram sala especial, e apresentam dificuldades de abstração de conceitos.

A organização dos ciclos de formação está centrada em agrupamentos de alunos que englobam as diferentes fases do desenvolvimento, que por meio das trocas, interesses e expectativas próprias da idade, possibilitariam, ao docente, utilizar-se desse agrupamento como facilitador de aprendizagem.

O tratamento didático-pedagógico dado aos conhecimentos deve levar em consideração os interesses cognitivos e sociais coletivos oriundos dessa faixa, como propõe a orientação contida no projeto Escola Ciclada foi apenas parcialmente anunciado.

Assim, todos esses argumentos explicitados nos fornecem a compreensão a respeito da implantação e implementação dos ciclos como uma política educacional para a qual a escola não dispõe de aparato técnico - pedagógico necessário que o torne efetivamente um instrumento de mudança de ensino.

A partir das evidências apresentadas nos dados coletados, pode-se concluir a respeito das principais diferenças entre organização curricular por séries e ciclos, apresentadas pelos interlocutores da pesquisa, que o conhecimento apresentado acerca da organização curricular por ciclos de formação, ainda não está conceitualmente claro.

Principalmente se considerar que os ciclos de formação compreendem uma concepção de escola para o ensino fundamental que enfoca a aprendizagem como um direito e exercício da cidadania a todos os alunos e alunas.

O agrupamento de alunos e alunas tem sido realizado pela etapa do desenvolvimento humano de maneira possibilitar que os interesses e experiências próprios daquela etapa da vida sejam valorizados e respeitados, e sirvam de ponto de partida para a prática docente estabelecer a ponte entre os conhecimentos da realidade e conhecimento escolar, tornando-os significativos.

Dando seqüência à entrevista, realizamos a seguinte pergunta:

Questão 2: “Um dos princípios orientadores do Projeto de Escola Ciclada é “[...] transformar a escola num espaço propício à aprendizagem de todos, sem provocar baixas na auto-estima, sentimentos de desvalia e outros sentimentos gerados pelo ato de classificar, reprovar e excluir as pessoas” (SEDUC-MT, 2000, p. 13). Quais as principais mudanças percebidas escola a partir da implementação dos ciclos de formação? Você acredita que esse quadro se configura num avanço ou num retrocesso? Por quê?

Procuramos a seguir, identificar por meio das falas das professoras entrevistadas, os elementos indicativos das mudanças percebidas entre o modelo seriado e ciclado de ensino.

Os dados apresentam uma percepção de mudança, mas não foi possível abstrair os atributos relativos às mesmas, nos enunciados das entrevistas, o que se percebe nas informações coletadas que existem posicionamentos de aceitação e também de resistência ao ensino mediante ciclos, mas os aspectos ou características relevantes dos ciclos de formação não são apresentados.

Quanto aos avanços apontados para os ciclos ficou evidenciada uma instabilidade pedagógica que exige pensar, cotidianamente, a prática educativa.

Assim:

P1: [...] o Projeto de Escola Ciclada está iniciando o processo de identidade curricular da escola e com isso ainda estamos em processo de aprendizado, de formação para trabalhar com ciclos. Temos um período de estudo justamente para nos inteirarmos tanto teoricamente quanto metodologicamente para lidar com a prática da escola ciclada.

P2: No primeiro instante houve uma confusão imensa por parte dos docentes [...] trabalhar o que não se conhecia, teoricamente falando, sem contar o desespero por parte das famílias e alunos que não entendiam como e quando estavam sendo avaliados. Após esse período turbulento nas escolas foi esclarecido o objetivo dos ciclos de formação, onde o aluno teria um período maior para superar as dificuldades de aprendizagem e seriam avaliados pelos professores através de

relatórios que valorizam o aluno em sua individualidade, elevando a auto-estima, respeitando as limitações e as diferenças. [...] Considero avanço, porque a partir destes problemas percebemos outros desafios além do pedagógico, afetivo e cognitivo, que são as limitações individuais dos alunos com necessidades especiais. Retrocesso quanto a uma proposta ideal diante de um quadro humano e material inadequado para atender uma prática infra-estrutura e quantidade de profissionais mínimos para uma proposta tão significativa.

P3: Pra não provocar baixa na auto estima, empurra-se com a barriga, mas na hora de uma leitura, há aluno que não consegue. Isso é uma inverdade. É retrocesso.

P4: É avanço. Baseada nisto aqui, a auto estima em primeiro lugar. A valorização daquilo que ele sabe, daquilo que ele tem, valorizando o que ele sabe. Eu trabalho tudo que ele tem, tudo que ele trás, tá!

CC: Um avanço. Porque os ciclos nos faz pensar o aluno como um todo. É um ser histórico.

CP: Um avanço. Porque muda bastante a escola.

D: Um avanço, porque a escola tem que pensar numa reorganização curricular, pensar em projetos, pensar em conscientizar os alunos [...]

CDE: Avanço. Mesmo não estando completamente aceita. A forma de avaliar o aluno tem incomodado e levado a repensar a prática.

Os dados, em sua maioria, consideram o ciclo um avanço, e apontam alguns indicativos de mudança, mas, no entanto, a compreensão de ciclo ainda se encontra difusa, tanto do ponto de vista da percepção das professoras, da gestão administrativa, quanto pela pedagógica escolar, representada pelas coordenadoras.

A concepção de ciclos de formação explicitada pelos interlocutores da pesquisa, não levou em consideração os aspectos fundamentais da organização curricular por ciclos, a qual segundo Freitas (2003), tem como parâmetro, para o professor, os seguintes elementos que deverão informar sua prática pedagógica: as fases do desenvolvimento humano do aluno, suas características pessoais e as vivências socioculturais.

Como aparece nas bases teóricas, para Freitas (2003, p. 67) os ciclos não podem constituir em uma mera “[...] ‘solução pedagógica’ visando superar a seriação.

[...]”. A sua principal diferença está na reordenação dos tempos e espaços da escola os quais são colocados “[...] a serviço de novas relações de poder entre o aluno e o professor, com a tarefa de formar para vida, na atualidade, propiciando o desenvolvimento de novas relações entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas”.

Este argumento encontra-se reiterado em Freitas (2003, p. 9), quando o autor afirma ser característica fundamental de organizar as escolas por ciclo de formação “[...] se baseiam nas experiências socialmente significativas para a idade do aluno” .

Nesse sentido, os ciclos se configurariam avanços se, na prática docente, houvesse a inserção dos elementos descritos pelo autor em pauta, pois Becker (2004) afirma que um “[...] discurso renovado não é condição suficiente de prática inovadora. Esse postulado exige prática diferenciada” (BECKER, 2004, p.43).

## 4.2 CATEGORIA 2: OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA CONCEPÇÃO CURRICULAR EM CICLOS

Esta categoria oferece oportunidade para discussões sobre os dados referentes à postura teórico-metodológica do docente, com vistas a compreender a mudança na prática pedagógica em atendimento aos propósitos e objetivos dos ciclos de formação.

Segundo Azevedo (2000) descrevendo a experiência de mudança na organização curricular para ciclos de formação, na escola de Monte Cristo em Porto Alegre, em 1995, afirma que a construção da proposta baseou-se na contribuição teórica das pesquisas e da teoria de autores como Piaget, Vygotski, Wallon, Pistrak, Paulo Freire entre outros. E, ainda, que o coletivo de profissionais da educação participou em conjunto na construção da proposta.

Assim como em Porto Alegre, o projeto de Escola Ciclada de Mato Grosso trouxe em seu interior os aspectos teóricos orientados pelas teorias sócio-interacionistas. Tendo em vista que o processo de concepção e implantação dos ciclos teve sua origem, assessorado pelos profissionais pertencentes à Escola Cidadã de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

O que muda radicalmente em Mato Grosso em relação àquela cidade é a ausência de participação coletiva dos profissionais no processo de concepção e autoria da proposta de ciclos, que neste Estado, foi orientada por meio de uma proposta verticalizadora de educação, o que pressupõe a exclusão da maioria dos profissionais que a desenvolvem na prática.

A implantação dessa política educacional gerou no universo educacional mato-grossense, algumas manifestações de resistência, e dificultou consideravelmente o entendimento e conseqüentemente a prática docente, dos professores e professoras.

Esta forma pouco democrática de instauração dos ciclos de formação no estado mato-grossense, não inviabiliza o referencial teórico explicitado no Projeto de Escola Ciclada de Mato Grosso, que possui elementos conceituais semelhantes e divergência nos aspectos políticos com a proposta de Porto Alegre.

O PEC- Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, define que “[...] conhecer não é incorporar informações ou operar transferências de enunciações discursivas sobre certos objetos ou fenômenos; é querer, compartilhar, dar sentido, interpretar, expressar, viver na diversidade de saberes” (MATO GROSSO, 2000, p. 76).

Por outro lado, a diretriz epistemológica do PEC propõe o trabalho com o conhecimento escolar a partir da articulação das diferentes áreas do conhecimento em torno de situações-problema presentes no cotidiano da comunidade; esta fonte desafia os professores ao trabalho interdisciplinar.

Embora o projeto Escola Ciclada, reitere essa afirmação, na escola, pela observação feita em sala de aula verificamos que o tratamento didático-pedagógico dado ao conhecimento escolar está orientado pela adoção, na maioria das vezes, dos conteúdos listados no livro didático, esvaziando-se a orientação de se trabalhar com os conhecimentos oriundos de pesquisa sócio-antropológica, transformados em eixos temáticos, temas geradores ou projetos de trabalho.

Partindo deste ponto de vista, sistematizamos os dados ou as informações oriundas da observação das aulas, enfocando alguns aspectos considerados relevantes para

nossa investigação e começamos pela organização do trabalho pedagógico, traduzido nas ações educativas cotidianas.

Assim, a observação da realização do planejamento sala de aula, dos professores que participaram desta pesquisa, permitiu abstrair que, das quatro salas de aula observadas apenas 03 (três), detêm uma preocupação em planejar as atividades a ser desenvolvidas e explicitam, em seu discurso, a preocupação com o atendimento às diferenças individuais e aos ritmos próprios de aprendizagem dos alunos, principalmente as professoras atuantes na sala de recurso.

Embora, essa idéia não resulte numa prática voltada para o atendimento às diferenças, pela especificidade da turma com que trabalham, pudemos constatar o seguinte na explicitação feita acerca de planejamento de ensino, na entrevista:

Questão 3: Quando e como você faz o planejamento de ensino para os ciclos?

P1: [...] penso que planejamento e replanejamento é constante na vida do professor que deve estar atento à aprendizagem dos alunos.

P2: [...] o planejamento é feito, para a sala de recurso, no início do 1º bimestre, após a formação das turmas, observando cada necessidade educativa especial e considerações do professor regente.

P3: [...] eu nem faço.

(P4): [...] meu planejamento é diário comigo pra me orientar melhor e aí existe a flexibilidade de se anexar a ele as necessidades que se fizerem presentes. Tendo em vista que trabalho muito com TV, filmes, com informações trazidas pelos meios de comunicação, essa é a flexibilidade trazida pelo planejamento

Estes argumentos utilizados nas entrevistas, apresentam lacunas relativas à fonte que orienta a definição dos conteúdos a serem trabalhados, aos aspectos teóricos que orientam a prática educativa, e não refletem, portanto, o pensamento de Azevedo (2000) ao afirmar que os ciclos de formação:

[...] pressupõem uma atividade docente que parte da pesquisa sócio – antropológica realizada na comunidade, com intuito de levantar aspectos culturais e históricos da comunidade, inclui também aspectos religiosos, espaços de lazer, recreação, história, conflitos, vitórias, derrotas, aspirações. Formulam-se questões, hipóteses, escolhe-se um fenômeno e buscam-se compreendê-lo em sua totalidade (Azevedo, 2000, p126).

Vale salientar que o acompanhamento do aluno da sala regular que participa da sala de recurso é compartilhado e avaliado pelas duas docentes, tanto da sala de origem como da sala de recurso.

Este mecanismo de interação entre o ensino oferecido na sala de aula regular e de recurso fundamenta-se na orientação do Projeto de Escola Ciclada:

[...] O planejamento a ser trabalhado nos serviços de apoio especializado deverá ser feito em conjunto com o professor regente e coordenador pedagógico, respeitando-se como norma o nível de desempenho do aluno, suas possibilidades cognitivas e suas dificuldades. Exige avaliação periódica e sistemática da programação elaborada para o educando, e a observação dos critérios adequados para agrupamentos dos alunos, tais como: tipo de deficiência, idade cronológica, relacionamento no grupo, nível de aprendizagem, entre outros (MATO GROSSO, 2000, p. 53).

Nos encontros semanais realizados pelas docentes das salas de recursos e da sala regular são compartilhados o planejamento das ações, os avanços e as dificuldades apresentadas pelos alunos que freqüentam as duas salas.

Nestes encontros também são realizados os registros do desempenho dos alunos, de modo que as informações trocadas possam compor o dossiê descritivo da vida escolar dos mesmos.

No entanto, como os alunos e alunas que freqüentam a sala de recurso, em sua maioria, necessitam ser alfabetizados, e apresentam dificuldade na retenção das informações, o planejamento das docentes visa, principalmente, oferecer a possibilidade de leitura e escrita, e começam pelos rudimentos desses aspectos, como se observa no fragmento do planejamento relativo ao 1º bimestre do ano letivo de 2005:

- Leitura e entendimento;
- Letramento: atribuir significados
- Famílias silábicas
- Correção de dislexias de escrita: letra bastão para cursiva
- Organização de frases
- Posturas comportamentais: diferenças (PLANEJAMENTO DE ENSINO DA P1 E P2, 2005).

Com relação às informações contidas no fragmento de planejamento bimestral das professoras da sala regular de ensino, pode-se inferir que os conteúdos relativos à Língua Portuguesa estão focalizando os aspectos cognitivos, e apresentam uma desconexão com a realidade social do aluno e aluna.

[...] Textos; gramática; encontros vocálicos, encontro consonantal, dígrafos, sílabas: classificação de palavras quanto ao número de sílabas; acentuação: acento agudo e circunflexo. Ortografia: m, n – na, en, in, on, un; ch, x, etc. (PLANEJAMENTO DE ENSINO DA P3 E P4, 2005).

Os conteúdos expressos no planejamento das professoras não explicitam a concepção de educação, de conhecimento e de leitura proposta no PEC, que focaliza o conteúdo em três eixos: conceituais, atitudinais e procedimentais.

O Projeto Escola Ciclada apresenta a concepção de conteúdos conceituais e atitudinais da seguinte maneira:

Os conteúdos conceituais são os aportes teóricos disponíveis desde as diferentes áreas do conhecimento e a organização de um conjunto de conceitos necessários para entender a realidade natural ou social, nas suas diferentes dimensões. Os conteúdos atitudinais são aqueles que dizem respeito ao “estado sócio-afetivo e à disposição mental ou cognitiva, organizada pela experiência, para agir/reagir num determinado contexto. [...] Expressam ações éticas, valores e princípios, na vida de homens, mulheres, sociedades, comunidades e grupos, com base no princípio da reciprocidade” (MATO GROSSO, 2000, p.78).

Zabala (1998, p. 43) define conteúdo procedimental como “[...] as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos [...] um conjunto de ações ordenadas e com um fim, [...] dirigidas para a realização de um objetivo”. É um saber fazer, prático.

A seleção de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais deveriam ser levadas em consideração na elaboração do planejamento de ensino, e principalmente no desenvolvimento cotidiano da prática docente se se considerar que, “[...] a função social que se atribui ao ensino é a formação integral da pessoa, e a concepção sobre os processos de ensino/aprendizagem é construtivista e de atenção à diversidade” (ZABALA, 1998, p. 50). Como tem sido orientado no Projeto Escola Ciclada, o planejamento das professoras participantes enfatiza apenas um marco teórico: o conceitual.

Essa concepção de conhecimento implica a necessidade de ressignificar não só os conteúdos trabalhados, mas também a postura teórico-metodológica do docente no que se refere aos conhecimentos escolares trabalhados.

Essa afirmação merece atenção, ao observar, em uma das aulas, a metodologia utilizada por P1, em que foi possível acompanhar o desenvolvimento das seguintes atividades:

Ditado de figuras.

1. Primeiro passo: a professora orientou que o aluno pinte as figuras.
2. Segundo Passo: escreva o nome das figuras
3. Terceiro passo: escolha a figura que achou mais bonita.
4. Quarto passo: recorte as figuras e cole no cartaz, a que você achou mais bonita.

(ATIVIDADE DA P1 NA DISCIPLINA DE LINGUA PORTUGUESA)

Se retomar o discurso da referida professora, contido na entrevista relativo ao descrito com relação à diferença percebida entre ciclo e série, esta afirma que leva em consideração as diferenças e os ritmos próprios de aprendizagem, sem que haja referência à maneira como aí procede. No entanto, no decorrer da observação das aulas, percebemos que todas as atividades propostas são iguais para todos os alunos, contrariando os argumentos utilizados na entrevista.

Igualmente, esse tratamento dado à metodologia de ensino, se repete nas salas de P3 e P4, considerando que os conteúdos foram apresentados aos alunos e alunas de forma linear e igual para todos, divergindo claramente com os argumentos utilizados na entrevista: “[...] eu acho que os alunos com dificuldades, não há uma proposta para igualá-lo com o restante da turma.” ( P3)

Um dos argumentos utilizados por essa docente quanto ao atendimento às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, refere-se ao acompanhamento oferecido pela sala de recurso, ou aulas de apoio pedagógico, objetivando propiciar o desenvolvimento do aluno em cada etapa dos ciclos de formação, mas não se refere ao tratamento que ela própria dispense aos alunos em sua sala de aula.

Percebemos que a postura teórico-metodológica da atividade docente apresenta um forte descompasso com a proposta contida no Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, considerando que com relação ao currículo, a proposta apresentada pelos ciclos de formação propõe:

[...] abandonar o conceito restrito de currículo como listagem de conteúdos, para uma visão mais ampla que dá lugar aos conteúdos, mas também aos objetivos e métodos, a discussão sobre organização do tempo e espaço, a importância das relações de ensino e das interações sociais como constitutivas do conhecimento e da aprendizagem significativa, critérios de avaliação, consideração da diversidade das realidades socioculturais dos alunos (SEDUC-MT, 2000, p.80).

Para ilustrar esse pensamento utilizamos os fragmentos do planejamento bimestral, da sala ensino regular relativo a três áreas do conhecimento humano, pertencentes às Ciências Naturais e Sociais que compõem o plano de ensino do 1º bimestre de P4, o qual não contempla este aspecto do currículo apresentado, como pode-se verificar no exemplo:

1. Ciências:
  - Conceito de Ciências
  - Descobrindo a terra,
  - Descobrindo as plantas,

## 2. História

- Conceito de História
- A sua origem (história)
- Origem de um município
- História e município.

## 3. Geografia

- Conceito de Geografia
- Significado: clima, vegetação, relevo, planície.
- Conhecendo o município: lugares e sociedade.

Os limites e o governo do município<sup>4</sup>. (ATIVIDADE DA P1 NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E NATURAIS).

Esta listagem de conteúdos foi trabalhada no decorrer do semestre, de forma estanque, reproduzindo os textos trazidos nos livros didáticos, produzindo pouco diálogo com os conhecimentos oriundos da experiência e realidade social dos alunos.

Dando seqüência à entrevista, realizamos a seguinte pergunta:

Questão 4: São realizados ciclos de estudo com os docentes do ciclo?

P1: São. Desde o início do ano de 2005 estamos cumprindo uma carga horária de 10 horas semanais para estudos.

P2: São.

P3: Sim. Agora a gente tem feito, mas ainda assim, apesar de não ter o sucesso que gostaria que tivesse.

P4: São.

CC: Estudamos, principalmente o Projeto Escola Ciclada e temos pedido aos professores que já tem umas leituras a mais para preparar alguns estudos com outros autores pra fundamentar as discussões de nossos encontros e mudar a nossa prática.

CP: Olha, estudamos e PEC e outros autores.

D: Sim, principalmente o PEC. Pois ele é a base pra entendermos os ciclos.

CDE: temos estudado toda semana.

Há, nos argumentos acima explicitados na entrevista, encontros semanais para a realização de ciclos de estudo objetivando a formação continuada. Essa busca de

---

<sup>4</sup> CARVALHO NETO, CUNHA, at. al. Integrando Caminhos da 3ª Série do Ensino Fundamental, Scipione, 2003..

conhecimento representa a mudança de postura do professor, de sua atitude frente aos ciclos, buscando compreendê-los e a partir daí mudar a prática.

Vasconcelos (2003) afirma que para “mudar a prática é preciso mudar a concepção, e pra mudar a concepção, é preciso mudar a prática”. Esse enfoque dialético propõe um “processo de aproximações sucessivas, de construção recíproca, numa dinâmica interativa, enfim, numa práxis” (20003, p. 159).

Dando seqüência à entrevista, realizamos a seguinte pergunta:

Questão 5: Você participa dos encontros?

P1: Sim, com freqüência. Inclusive contribuo com estudos, discussões e textos

P2: Sim. Procuro trazer sempre contribuições de alguns autores para o encontro

P3: Sim.

P4: Participo de todos

As informações explicitadas nos depoimentos dos professores representam que há uma preocupação coletiva em se aprofundar a respeito das questões pertinentes aos ciclos. Os argumentos focalizam que os professores estão empenhados na busca de conhecimento e esclarecimentos acerca do Projeto de Escola Ciclada, e das teorias que fundamentam os ciclos de formação.

Vasconcelos (2003, p.164) afirma que o “desejo nasce do desejo, é preciso propiciar o contato com pessoas que desejam, que estão vivas, querendo, buscando, que têm uma nova postura, que estão lutando pela mesma causa”. Os encontros pedagógicos devem ser espaços de favorecer o conhecimento de práticas efetivas, trocas de experiências, ouvir o outro, e se dispor para o outro e para o conhecimento.

Na seqüência á entrevista realizamos a seguinte pergunta:

Questão 6: Na sua opinião estes encontros oferecem respostas às dificuldades apresentadas no cotidiano da sala de aula?

P1: Sim. No aprendizado da pesquisa, você estabelece relações, constrói saberes[...] você observa que são os registros do caderno, aí você estuda, faz o estudo, você está fazendo o encontro de saberes. Mas é preciso saber fazer essa relação.

P2: Não são realizados no município, estudos para docentes atuarem na sala de recurso e a maioria das escolas não oferecem esse serviço. Então os estudos se limitam a compreender um pouco mais o ciclo.

P3: Na minha opinião, eu não tenho competência para analisar se escola de um modo geral, tá surtindo efeito. Os encontros são sempre aproveitados.

P4: Oferece. Estamos aguardando a sua contribuição nos estudos.

É possível perceber nos argumentos utilizados, o reconhecimento da contribuição dos encontros pedagógicos para a prática docente.

Vasconcelos (2003, p. 195) afirma que “[...] não podemos de vista também que quem transforma a realidade não é um sujeito isolado, mas um conjunto de homens, num determinado contexto histórico, com uma determinada organização”.

A continuidade da entrevista foi realizada mediante a seguinte questão:

Questão 7: Quais são os principais autores estudados?

P1: O Manual do Projeto de Escola ciclada. a Teoria do Vygotsky, Perrenoud, Candau, Boaventura Santos e Louro.

P2: os encontros de 2005 foram destinados para algumas leituras do PEC e Estatuto do Servidor, os outros momentos foram para o PDE, PP e Regimento Escolar

P3: Não há leitura. Eu acho que o professor é acomodado. Não gosta de estudar e cito o meu exemplo. Eu parei vinte anos e não me arrependo. Embora eu poderia Ter feito as duas coisas: criar os filhos e estudar.

P4: [...] Por enquanto foi estudado o manual da Escola Ciclada, leitura da revista escola

Os argumentos explicitam que tem sido feito o estudo de um referencial que possibilita a compreensão de ciclos e as implicações dessa organização na prática docente.

Vasconcelos (2003) afirma que a formação do professor deve dar conta do conjunto das questões que envolvem a atividade docente e aponta os seguintes desafios:

- O efetivo trabalho do professor com o conhecimento (e não apenas o domínio conceitual), que implica, entre outras coisas, construção-desconstrução de conhecimento, e sobretudo, produção de sentidos.
- Capacidade de trabalhar a dialética humanização-desumanização (cf Freire): não entender de desenvolvimento humano, mas também de *infância roubada*, de negação de direitos e oportunidades, de truncamentos nos processos educativos, para poder ser professor dos **alunos concretos** que tem em mãos.
- Capacidade de gerir processos de mudança, como uma das exigências para ser professor da **escola concreta** que existe e fazê-la avançar, ajudar a superar suas contradições básicas.
- Visão política de totalidade, para poder entender as complexas relações da escola com a comunidade e, em especial, com a sociedade. (2003, p 180-181)

O projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, reitera a necessidade de construção de um projeto coletivo de organização do conhecimento, em que se respeita a “[...] base legal e a corporificação de um currículo atualizado, participativo e crítico, comprometido com a prática social”. (MATO GROSSO, 2000, p. 110).

A compreensão do currículo como uma “construção sociocultural”, implica um aporte teórico para situá-lo entre as “intenções, princípios e orientações gerais e a prática pedagógica”, e desta maneira, a observação dos elementos descritos no plano de ensino citado ainda se distancia dessa perspectiva teórica (MATO GROSSO, 2000, p. 81).

Ao colocar como eixo a realidade humana, em sua totalidade, indica como necessidade, a compreensão de que conhecer é mais do que incorporar informações. Passa por compreender e interferir no contexto vivido, isto é, significa olhar atentamente a realidade, refletir sobre ela, buscando entender as conexões que se estabelecem na totalidade das dimensões de nossas vidas (MATO GROSSO, 2000, p. 76).

No decorrer da observação constatamos que tem sido utilizado por parte de três professoras a investigação como busca de informações, com o intuito de instigar a curiosidade e o compromisso com a atividade proposta.

Os desenhos abaixo, compõem parte da atividade de pesquisa como levantamento de informação, realizada pela P4, ao trabalhar com o tema Festa Junina, a professora apresentou os principais aspectos das festas juninas tais as comidas típicas, a dança e a religiosidade, e a partir desses enunciados, dividiu a turma em vários grupos para que coletassem informações sobre o tema pertinente a cada grupo e orientou sobre as possíveis fontes de informações. Assim, os alunos participaram efetivamente da tarefa proposta trazendo durante vários dias, dados complementares, que posteriormente foram sistematizados na forma de textos e culminou com a socialização de pratos típicos, confeccionados por cada grupo. Esse momento também aproveitado para que os grupos descrevessem a receita, e os procedimentos utilizados na operacionalização da receita.

Ilustramos esse argumento com o exemplo da atividade por projeto de trabalhos realizados pela professora (P4):

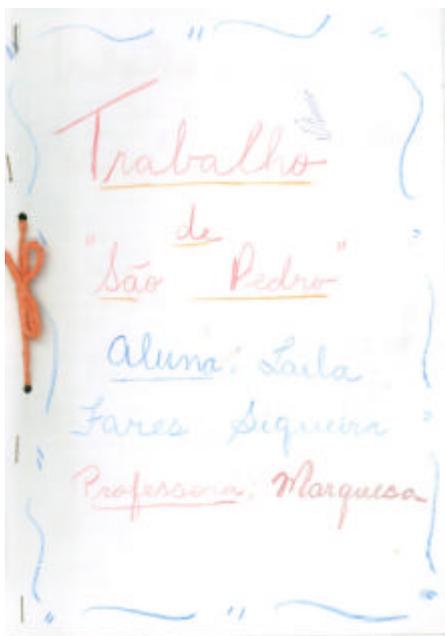


Figura I

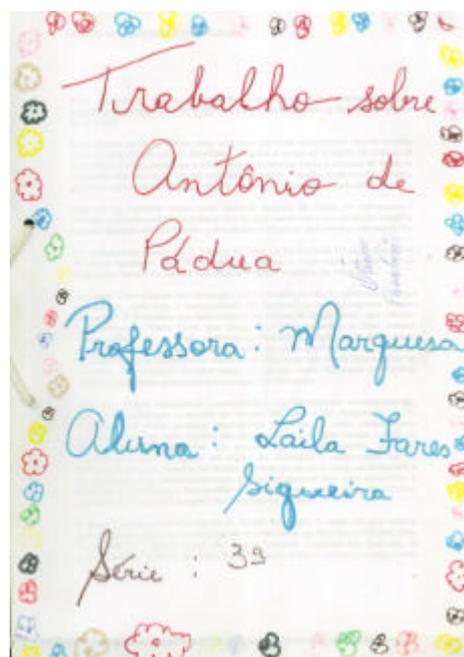


Figura II – cedida pela aluna



Figura III

A atividade de levantamento de informações realizada pelos alunos teve como objetivo coletar informações acerca das manifestações culturais, que serviram como parâmetros para atribuição de conceitos aos alunos, essa atividade culminou com a socialização dos trabalhos e com a experimentação coletiva das receitas aprendidas e elaboradas por cada aluno, por exemplo: bolo de fubá, pipoca, aluá, pé de moleque, canjica; amendoim torrado; bolo de arroz; bolo de mandioca; cocada.

O desenvolvimento dos projetos de trabalho com a temática: festa junina nos permitiu acompanhar várias etapas. A primeira delas consistiu no agrupamento de alunos para levantar informações acerca das festividades religiosas comemoradas no mês de junho. Para isso, acessaram internet, consultaram livros didáticos, fizeram entrevistas com as pessoas mais velhas da família e amigos.

A segunda etapa foi a preparação do texto em sala, selecionando as idéias relevantes coletadas. Essa atividade provocou muitas discussões, para chegar ao consenso. O resultado foi a participação intensa e comprometida do aluno na agilização de tarefas, na produção de texto e, na elaboração e experimentação da receita.

Esta metodologia de trabalho permitiu à professora, registrar em seu caderno de campo, os estágios de desenvolvimento de cada aluno e, envolvimento nas atividades atribuir o conceito que corresponde à tarefa desempenhada.

Outro aspecto observado quanto a metodologia utilizada por P1 e P2 no desenvolvimento da atividade docente que possibilita, em alguns momentos, ao aluno, a auto-organização para permitir a ampliação e a reelaboração de novas sínteses conceituais. Nesta perspectiva, foi possível constatar a preocupação com tempo que o educando necessita para alcançar determinados conhecimentos, os seus limites, as suas potencialidades.

No tocante ao aspecto de interação na sala de aula, constatou-se que esta se dá numa via de mão dupla, considerando que em muitas situações de ensino os alunos acrescentam informações ao conhecimento trabalhado pelo professor e vice-versa.

No decorrer das aulas, foi possível perceber também, o incentivo das professoras com relação à autonomia e responsabilidade dos alunos na resolução das atividades propostas. Algumas vezes, durante a semana, a professora P4, registra no caderno atribuindo os símbolos matemáticos + (mais) e - (menos), para os alunos que fizeram os trabalhos pedidos.

Ilustramos nosso argumento com o seguinte exemplo, relativo à tarefa realizada pela P1:

Palavra chave: **queimada**

Para trabalhar a concepção de queimada, a professora utiliza-se de gravuras, de percepções dos alunos, desenhos e escrita de palavras que tenham relação com a palavra chave. Entre as citadas estão fogo e bombeiro.

Em três outras salas observadas das professoras que participaram da entrevista estimulam o aluno a participar de trabalhos em grupo, com essa metodologia objetivam favorecer a socialização e respeito ao outro.

Constatamos que as professoras propiciam a cooperação no processo de ensino por meio de auxílio mútuo entre os alunos, principalmente nas atividades de tabuada, das quatro operações e na prática de leitura.

Em algumas aulas foi possível o uso de estratégias criativas na resolução de atividades problemas, pelos alunos. Este mecanismo foi utilizado na preparação artística para comemoração ao dia dos pais.

A P3 apresenta a relação de material que iriam utilizar e os alunos se organizam em pequenos grupos para definir quem compraria o quê e dividir os custos referentes à aquisição desse material.

Essa atividade motivou os alunos para participarem efetivamente na elaboração do porta-retratos para os pais. Porém, a maior tarefa de recorte e colagem, ficou sob a responsabilidade da professora.

Em outro momento da aula da referida professora, considerado relevante, diz respeito ao tratamento didático dado na relação entre os conteúdos escolares e os conhecimentos prévios dos alunos.

A atividade de Língua Portuguesa teve seu início, com a cópia e leitura de um texto que era a letra da música, *Era Uma vez*, interpretada por Sandy e Júnior. Cada aluno leu uma estrofe e, em seguida, foi realizada a atividade de reescrita de frases, alterando aspectos gramaticais.

Reescreva as frases corrigindo o que estiver errado:

- a) No sótão havia várias mala.
- b) As menina brincavam com um copo
- c) O dentista vai esperar o rostos dele desinchar
- d) Papai pediu para apertar os nó das gravatas.

(ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA, P3)

Uma criança acrescentou à frase: no sótão havia várias mala, com o enunciado: cheia de dinheiro. A professora orientou para que a criança apagasse e se limitasse apenas ao que estava sendo pedido. O exemplo explicitado anuncia um descompasso no mecanismo de avaliação da aprendizagem.

Tal posicionamento de tratamento didático docente está alheio à Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel que define aprendizagem significativa como:

“[...] um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” (MOREIRA & MASINI, 1982, p.7).

Para estes autores, a aprendizagem se dá quando é possível estabelecer uma relação entre os conhecimentos preexistentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende e a nova informação que lhe é apresentada.

De acordo com o enunciado da Teoria da Aprendizagem Significativa, a criança acrescentou à frase, as informações apreendidas nos noticiários da televisão brasileira, em razão de que, naquela época, o país estava experimentando um processo de denúncia sobre corrupção sem precedentes na história do país. Portanto houve, por parte da criança, a ponte necessária entre os conhecimentos pré-existentes na estrutura cognitiva e o conhecimento escolar proposto pela professora, no entanto, a docente não levou esse aspecto em consideração.

Nesse sentido, constatamos que a professora P3 orienta o seu foco de avaliação apenas no aspecto cognitivo e memorístico do conhecimento.

As professoras da sala de recurso enfatizam reiteradas vezes, a memorização do conhecimento por meio de atividades de reforço, compreensão e repetição de determinados conceitos.

No exercício abaixo apresentamos um exemplo de atividade orientada por esse objetivo:



Segundo Freire (2002, p.52) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Este pensamento desloca o eixo metodológico de transmissão para a produção ou construção do conhecimento, fundamentado numa opção teórica progressista.

Durante as aulas, os professores permitem intervenção dos alunos, de forma organizada e clara desde que este respeite o término da explicação do conteúdo que está sendo apresentado.

A maioria das aulas é expositiva, porém na medida em que é solicitado, o professor retoma a explicação do conteúdo buscando o entendimento do aluno, embora esta atividade seja repetida da mesma maneira, e neste sentido a repetição torna-se um fim em si mesma. Percebemos que o professor não procura descobrir a origem das dificuldades apresentadas pelo aluno. Com isso não permite a auto-reflexão do aluno e sua própria, em torno da dificuldade apresentada na atividade realizada.

#### 4.3 CATEGORIA 3: CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Esta categoria foi organizada de modo a possibilitar algumas reflexões e discussões acerca da concepção de avaliação de aprendizagem em duas subcategorias: concepção de avaliação da aprendizagem e prática de avaliação da aprendizagem

### 4.3.1 Concepção de avaliação da aprendizagem

A organização curricular por ciclos de formação, instiga a instauração de uma nova cultura de avaliação que envolve um amplo processo de busca de re-significação teórica e prática.

A proposta político pedagógica da Escola Cidadã de Porto Alegre, explicita que a função da avaliação da aprendizagem nos ciclos de formação, é compreendida como:

[...] um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica e investigativa, cujas informações ali expressas propiciem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educador e da escola no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem (SMED-PORTO ALEGRE, 1999, p. 32).

Essa concepção de avaliação desloca o foco da avaliação da aprendizagem que se limita apenas ao aspecto cognitivo, para inserir um:

[...] re-olhar sobre o conjunto da escola, pois as situações de aprendizagem e produção do conhecimento não são responsabilidades de apenas um dos segmentos da comunidade escolar. Por essa razão, é importante acrescentar as questões ‘com quem e para quem se avalia’ às tradicionais indagações críticas que fazemos sobre a avaliação, ou seja: o quê, quando, como, com que e para quê avaliamos (SMED-PORTO ALEGRE, 1999, p. 28)

Vasconcelos (2002, p. 01), afirma que a avaliação da aprendizagem predominante no ciclo é a “concepção de avaliação formativa, diagnóstica, emancipatória, dialética, libertadora, dialógica, [pois] o ciclo radicaliza e coroa esta concepção na medida em que a livra da necessidade de ter de classificar e reprovar o aluno” ao término das fases de cada ciclo.

No Projeto de Escola Ciclada, a concepção de avaliação que orienta os ciclos de formação, é compreendida “como mecanismo de diagnóstico da situação de aprendizagem do educando, replanejamento e intervenção, tendo em vista o seu avanço, crescimento e não a ação estagnadora” (MATO GROSSO, 2000, p.177).

Nesta perspectiva, a avaliação nos ciclos de formação compreende uma “concepção progressista de formação e desenvolvimento humano como sujeitos cognitivos, afetivos e sócio-históricos, por isso, em interação consigo mesmo, com o outro e com o mundo”. (op cit. p.177)

O que se percebe nesta perspectiva, que os ciclos de formação impõem à eliminação do “caráter subjetivo da avaliação realizada, solitariamente pelo educador, para que todos os segmentos sejam co-partícipes, co-autores e co-responsáveis na práxis durante o processo ensino-aprendizagem” (PORTO ALEGRE, 1999, p.28).

Partindo desta compreensão de avaliação, com o intuito de identificar a concepção teórico-metodológica de avaliação de aprendizagem que orienta a prática docente nos ciclos de formação, apresentamos a seguinte questão:

Questão 8: “Nos ciclos de formação respeita-se a organização das turmas por idade, como decorrência da concepção de que o aluno, na convivência com seus pares da mesma idade, tem maior oportunidade de vivenciar um processo de interação riquíssimo que facilita, mediante as trocas socializantes, a construção de sua identidade e auto-imagem próprios de sua faixa etária” (MATO GROSSO, 2000, p.26). Partindo desta perspectiva, como você concebe a avaliação nos ciclos de formação?

P1: Bem, eu entendo a avaliação como um processo e aí está a diferença entre escola ciclada e seriada [...]. E a proposta de avaliação na EC é fazer com que o professor e o aluno se auto-avaliem.

P2: A avaliação deverá ser processual e contínua, não devemos considerar apenas e somente o final e sim todos os avanços no decorrer de cada fase/ciclo.

P3: Eu acho que o que tá ocorrendo justamente na avaliação; Eu acho que nós estamos com dificuldade aí. O aluno que tá junto com os colegas dá mesmo gosto e interesse, mas o aluno que tá com dificuldade [...] Eu acho que os professores não estão sabendo avaliá-los. É o processo de avaliação que tá falho.

P4: A avaliação que eu faço é cognitiva e afetiva. A partir da hora que o aluno entrar na sala de aula, ele tá sendo avaliado quanto aos conteúdos ministrados, é avaliado na escrita e oralmente. No cognitivo avalio o conhecimento teórico, no

afetivo, desde o cabelo cortado, penteado, o uniforme, o relacionamento com os colegas [...].

Assim, quando a professora P4 argumenta que no afetivo, ela avalia desde “o cabelo cortado, penteado, o uniforme, o relacionamento com os colegas” [...] há um equívoco conceitual, haja vista que a avaliação afetiva considera aspectos mais importantes como: interesse pelo assunto, pelo estudo, pela escola, participação nas atividades propostas além de solidariedade, atitudes e valores, entre outros.

Freitas (2003) argumenta que a lógica da avaliação está intimamente relacionada à lógica da escola. Ela é produto de uma escola, que em decorrência de necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho, separou-se da vida e, conseqüentemente, da prática social.

Essa forma de pensar a escola e a avaliação coloca “[...] como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social” (FREITAS, 2003, p. 40).

Freitas (2003, p.41) aponta três componentes fundamentais que permeiam os critérios de avaliação, presentes na prática educativa, e que fazem parte da organização seriada de ensino.

O primeiro deles refere-se ao aspecto instrucional que se constitui no instrumento de avaliação do “domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos, etc”. (op. cit. p. 41).

Nesta perspectiva o referido autor permite refletir que embora esse aspecto apresente ao professor os conhecimentos apreendidos pelos alunos, ainda que estes sejam voltados, muitas vezes, apenas à ‘provar que aprenderam’ pelo viés da repetição e memorização, fornecem, também, elementos que funcionam como diagnóstico para posterior tomada de decisão.

O segundo componente, é constituído pela “avaliação do ‘comportamento’ do aluno em sala de aula, e torna-se um instrumento de controle em ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras” (ibidem).

Esse aspecto coloca outros elementos avaliativos para o professor, que vão além da avaliação das habilidades e conhecimento, considerando que a lógica dos ciclos retiram o uso da avaliação como instrumento de reprovação. Essa lógica “[...] desestabiliza as relações de poder e levam o professor a utilizar-se de outros mecanismos de controle que nem sempre são os mais apropriados” (Freitas, 2003, p.42).

E, por último, a “[...] avaliação dos ‘valores e atitudes’, que ocorre quotidianamente na sala de aula e consistem em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes”. (FREITAS, 2003, p.42)

Para o autor em pauta, é no campo da avaliação de valores, atitudes e comportamento que culminam em desdobramento de exercício de relações sociais de dominação e submissão na sala de aula.

Esse argumento apresenta uma realidade do desempenho escolar em que se evidencia um distanciamento entre a universalização do acesso ao conhecimento de qualidade, haja vista que os dados, reiteram esse quadro crítico, no entanto, a professora apenas descreve a situação social mais ampla, não demonstra explicitamente, neste caso, uma preocupação pessoal, com a reversão da situação, embora Freitas (2003), afirme que:

[...] a parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza nos subterrâneos onde o juízo de valor ocorre. Impenetrável, ele regula a relação professor-aluno e vice-versa. Esse jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor (FREITAS, 2003, p. 45)

Do ponto de vista da concepção de avaliação da aprendizagem do aluno, os argumentos apresentados nas entrevistas, enfocam a predominância de uma visão de avaliação totalizadora, que contempla os diversos aspectos da vida do aluno. Porém, nas observações de aulas, podemos perceber que a avaliação se dá em momentos especiais, ao término de um estudo, dos quais enfocam apenas o aspecto cognitivo da aprendizagem.

#### **4.3.2 Prática de avaliação da aprendizagem**

Esta categoria discute alguns dados referentes a dois aspectos centrais na prática de avaliação: os instrumentos de avaliação utilizados e os registros de avaliação da aprendizagem.

A sistematização das informações relativas às entrevistas e observação das aulas levam em consideração que os instrumentos de avaliação pelos quais as professoras participantes da pesquisa optam, carregam implicitamente o referencial teórico que subjaz o fazer docente.

Os dados obtidos nas entrevistas com as professoras participantes, na entrevista, apresentaram uma preocupação com a prática de avaliação que se aproxima da avaliação denominada formativa, no entanto, a observação da prática de avaliação, as informações, situam-se no campo da avaliação somativa, com pequenos indícios de avaliação diagnóstica.

Assim, para identificar os instrumentos utilizados partimos da seguinte questão:

Questão 9: “Avaliar é uma atividade intrínseca e indissociável a qualquer tipo de ação que vise provocar mudanças. [...] propomos à avaliação uma nova face, a de ser um exercício de metacognição ou meta-aprendizagem, transformando-se em um instrumento do aprender, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa, capaz de levar o aluno a tomar consciência da evolução de sua aprendizagem” (MATO GROSSO, 2000, p. 177).

- a) Quais os principais instrumentos que você utiliza para avaliar seu aluno?
- b) Quais os critérios que você leva em consideração para avaliar o aluno?
- c) Como são feitos os registros dessa avaliação?

As respostas atribuídas a esta questão pelas professoras participantes foram as seguintes:

P1: Ultimamente eu tenho feito uns relatos informativos nos cadernos das crianças. Eu penso que a avaliação não é individual, é coletiva e isso faz com que os pais ao lerem as informações venham pra escola pra ver como o filho está. Então passa a ser não só a minha avaliação e nesse sentido, uma avaliação que os próprios pais fazem com os filhos. Hoje uma mãe veio me dizer que é isso mesmo que ela constatou em casa. Não são todos, mas pra alguns surte efeitos. A mãe me perguntou: o que eu faço em casa? Eu falei pra ela: olha, quando você tiver lavando roupas peça pra ela ler algumas letrinhas da caixa de sabão, na cozinha ler as embalagens... na rua, ler as placas de sinalização. Bem, além das observações no caderno de campo, os relatos diários, os pedidos que ela faz[...] até a intimidade do aluno, ela se despoja e pede... Ex: uma criança que quer aprender a ler e escrever [...] Bom, eu levo em consideração a fala das crianças, antes da escrita e aí, eu levo em consideração as experiências. [...] Nós estamos trabalhando a temática queimada e isso ao invés de trabalhar o fogo também as palavras sugeridas pelos alunos: querida, quero. Levo em consideração a memória. Tenho trabalhado muito a memória. Eu retomo no dia seguinte as palavras que foram trabalhadas no dia anterior. Acho que é mediação psicológica. Eles não fixam nada. Às vezes falo, vocês estão parecendo as avós[...] Eu queria que eles lembrassem queimada e eles falam bombeiro, fogo, menos queimada. E a palavra bem grande exposta: queimada. E eu falo, já esqueceram? Hoje os alunos falaram que não sabiam números também. Atualmente eles já falam o que não conseguiram aprender. Os registros, eu faço no caderno de campo, nos relatórios e tem uma ficha de presença também.

P2: O primeiro instrumento é o caderno de campo e o do próprio aluno, considerando cada avanço dentro do processo de alfabetização e raciocínio. Considero o grau de necessidade especial e partir disto posso avaliar cada produção, considerando a relação com o outro, os aspectos afetivos e cognitivos, no caderno de campo e no relatório ao final de cada semestre. Termo de visita aos pais e termo de visitas às salas de ensino regular.

P3: [...] eu avalio o trabalho deles nas atividades cotidianas, por exemplo, a leitura diária, a participação deles. [ fica pensando] é feita diariamente. Eu acho que a avaliação diária, é isso aí. Eu anoto tudo. Eu tava anotando tudo no ano passado [referindo-se a 2004] baseado no emocional do aluno, mas não é pra ser assim, pra nós isso pode fazer a diferença, mas nos relatórios não pode ser assim. Eu avalio a participação, a ajuda ao outro. Agora, como vou fazer no relatório ainda não sei. Vou juntando tudo até ao final do ano. Eu faço anotações diária. Coloco os nomes dos alunos e vou registrando como eles fazem as atividades e vou registrando.

P4: [...] Desde que nós estamos trabalhando para avaliar o conhecimento de nosso aluno, primeiro avaliamos o conhecimento do professor, pra ver se o que vou avaliar no meu aluno está ao alcance dele e sempre me auto questionando. Será que tá ao alcance dele, o conteúdo? [...] a oralidade poderia ser? Dos conhecimentos aplicados e os vivenciados por ele por meio dos meios de comunicação, de rua e de casa também. Através da escrita, através das composições não sei, mas... [risos] em muitas maneiras que vão surgindo na hora de avaliar. Tantas modalidades. Os alunos não são iguais, você avalia um de um jeito e o outro de outro. Um na escrita, outro já não sabe escrever e então na oralidade. Através do caderno de campo são registrados todas as atividades que são feitas na sala, desde comportamento até as pesquisas feitas.

A observação da prática de avaliação nas salas de aula apresenta dados que demonstram um descompasso entre a concepção e a prática de avaliação. Em alguns momentos fortalecem os argumentos apresentados nas entrevistas e, em outros momentos, distanciam-se destes.

A professora, que, para identificação e análise denominamos P4, se auto denomina de tradicional em discurso reiterado várias vezes na sala de aula e na sala de professores. Ela e tem em sua prática pedagógica uma orientação muito rigorosa da avaliação. Diz que: “[...] Todos os trabalhos são notas deles. Olho a caligrafia, os erros de gramática, conteúdo, tipo de pesquisa: se foi discutir com o pai, vizinho, ou internet. Eu valorizo o interesse dele”. (P4)

Percebemos de outro lado, que no desenvolvimento das atividades de ensino há estabelecimento de critérios de avaliação para cada atividade e acompanhamento dela, pelas duas professores participantes da sala de recurso.

Essa concepção de avaliação implica em desdobramentos numa situação pedagógica, em que os objetivos contidos no planejamento, tais como: o que, quando, como, com quem e para quem avaliamos, devem ser claramente abordados a partir do uso de alguns instrumentos como caderno de campo, auto-avaliação, diversificação de técnicas e instrumentos.

No decorrer das aulas, percebemos que o caderno de campo (diário de bordo), é muito utilizado, principalmente nas salas de recurso, em que as professoras, todos os dias, após o período em que terminam as atividades de apoio aos alunos, destinam meia hora para registro das percepções do desenvolvimento do aluno, nas atividades propostas.

Quanto ao uso deste instrumento nas salas regulares, constatamos que apenas uma das professoras registra com maior frequência o desempenho do aluno, principalmente os aspectos em que o aluno demonstra superação das dificuldades. A título de ilustração, podemos observar o controle feito na tabuada:

18 Controle da tabuada

X	Carre	Recesso	(100) Estímulo	Fluente	Exato	Memória	Atenção	Fluência	Exatidão	Memória
1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+
3	-	+	-	-	+	-	+	+	-	+
4	-	+	-	-	+	-	+	+	-	+
		+			+			+		
6										
7										
8										
9										
10										

Fonte: pesquisa realizada - 2005

Krug (2002) citando Vygotsky, afirma que a discussão central da aprendizagem não é de conteúdos, informações ou conhecimentos adquiridos e acumulados. Essa concepção de aprendizagem envolve o entendimento da relação entre ela e o desenvolvimento psicológico e, do que é nível de desenvolvimento real e potencial.

Essa compreensão da aprendizagem coloca para o docente que a sua atuação se move nesse espaço de interação entre o processo de maturação desencadeado pelo desenvolvimento e as brechas instauradas pelo meio social.

Desta forma a avaliação rompe com a perspectiva histórica da educação conservadora, pois permite ao professor, acompanhar e atuar, dentro das possibilidades e limites individuais, respeitando os ritmos e tempos de cada educando.

Na prática de avaliação, em sala de aula, as professoras utilizam-se de mecanismos de acompanhamento e controle dos alunos por meio de anotações do desempenho deles. Ilustramos esse argumento, com a transcrição literal, embora com intuito de resguardar a identidade do aluno, utilizamos nomes fictícios, para apresentar o registro feito pela professora P2, relativa à atividade de Literatura Infantil.

Isabel – excelente leitura (compreensão)  
Marcos – falta segurança na leitura oral (exercício)  
Leandro – falta conhecimento silábico  
Ester – falta reconhecimento das sílabas  
(CADERNO DE CAMPO DA P2)

Percebe-se que a professora, neste momento, leva em consideração, tanto os aspectos relativos ao desempenho cognitivo quanto ao afetivo da aprendizagem. Foi possível acompanhar essa forma de registro apenas na sala de aula de três das professoras pesquisadas. Em uma das salas, isso não foi possível.

Nesta perspectiva, também anota sobre os direitos e deveres dos alunos, atribuindo os conceitos: O - para ótimo, B - para bom, MB - para muito bom. Esses registros, também são feitos pelas demais professoras, as quais afirmam que possibilitam

coletar informações que costumam auxiliar na composição do relatório descritivo final do aluno.

Outro instrumento que observamos que utilizado tanto na entrevista quanto na prática diz respeito a utilização da Auto-Avaliação:

Questão 10: “A auto-avaliação possibilita ao professor e ao aluno um momento reflexivo sobre o trabalho realizado” (MATO GROSSO, 2000, p. 185).

- Você se utiliza dessa técnica?
- Com que regularidade?
- Você leva em consideração esta avaliação para registros no relatório do aluno?

As professoras por meio das entrevistas apresentaram os seguintes posicionamentos:

P1: Bastante. É na auto - avaliação que a criança se revela como ser humano; que faz o que quer ou não e se revela também. Eles às vezes não querem fazer e se rebelam contra algumas atividades. Há momentos em que elas me afirmam: minha mãe acha que eu tô lendo, mas não leio ainda.

P2: Sim. Após a conclusão de algumas atividades. Exemplo: após atividades de leitura, gravamos as leituras e os alunos ouvem a gravação e apontam suas possíveis falhas. Pedem pra gravar novamente, isto para eles é estimulante e enquanto professora não aponto os erros. [...] só depois trabalhamos a interpretação de texto com outras metodologias.

P3: Eu normalmente a auto avaliação não, mas eu gosto de contar com a opinião do aluno. Até porque a auto avaliação é feita assim, cada vez que a gente discute uma coisa, o que ele não entendeu quais as dificuldades dele.

P4: Sim.

Há um descompasso entre os dados apresentados nas entrevistas e os da prática de avaliação. Em situações de aula, o que prevalece, na maioria das vezes, é a organização e a seqüência das atividades propostas pela professora, distanciando-se de certa forma, dos argumentos utilizados na entrevista.

O Projeto de Escola Ciclada, aconselha como instrumentos de avaliação o uso de mapas conceituais, portfólio ou pasta avaliativa, observação, entrevistas, discussão coletiva, e uso de imagens e gravuras para reflexão coletiva, porém, no decorrer das observações não foi possível perceber a utilização desses recursos por parte das professoras.

O PEC indica também a realização de atividades por projetos de trabalho, como instrumento de avaliação. Percebemos que esse recurso é bastante utilizado na escola, e permite o exercício de uma prática interdisciplinar, haja vista que a partir da temática proposta, vários professores de diferentes disciplinas, participam ativamente, em conjunto de sua realização.

O conselho de classe, no PEC, também é um indicativo de avaliação da aprendizagem, principalmente porque as informações registradas do desempenho do aluno são socializadas no coletivo de professores, com o objetivo de oferecer possibilidade de desenvolvimento do aluno, respeitando sua individualidade, seus limites e potencialidades.

Esse instrumento tem sido utilizado na escola em que foi realizada a pesquisa, de maneira um pouco diferenciada. Nesta, como no Ensino Fundamental, nas séries iniciais, há apenas um docente responsável por oferecer todas as disciplinas, o conselho é feito por meio de acompanhamento da coordenação pedagógica e de ciclos, no sentido de averiguar com cada docente, como vai individualmente os alunos.

Essa troca de informação se dá inicialmente entre professora e coordenação, e posteriormente é socializada com os pais, nas reuniões pedagógicas bimestrais para apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos e alunas e conhecimento do relatório.

Dentre as diferentes formas e instrumentos utilizados para avaliação da aprendizagem, o PEC afirma que a “[...] prova é um dos instrumentos mais utilizados para

análise do desempenho do aluno” (MATO GROSSO, 2000, p. 186) e propõe alguns cuidados à sua utilização, tais como:

- a) que seus resultados não sejam o único indicativo do desempenho escolar;
  - b) seus resultados não podem ter valor absoluto, já que sua elaboração e correção tem um certo grau de subjetividade.
  - c) Não se pode esquecer que o retorno para o aluno sobre os resultados corretos ou esperados, é parte inseparável da prova;
  - d) A correção pode ser feita a partir da problematização e discussão das respostas – as incompletas, as incompreensíveis, as que mostram que o aluno não entendeu o que foi pedido e as que reproduzem os assuntos tratados.
- (MATO GROSSO, 2000, p. 186)

Essas orientações para uma prática de avaliação da aprendizagem explicitadas no referido projeto, tem eco na literatura educacional, que discute a temática. Essa compreensão da prova como um componente de um conjunto coerente de práticas de avaliação realizamos o seguinte questionamento:

Questão 11: Como você concebe a prova nos ciclos de formação?

Na seqüência, apresentamos os depoimentos das professoras:

P1: Olha, eu discuto a prova com os alunos. As crianças adoram prova. E, eu falo que não olhe pro caderno do outro. Os alunos acham que a prova é um policiamento nas atividades, mas em atividade do próprio caderno, não é prova. Agora [...] o que penso sobre prova, é que a prova nos trás resultados imediatos, escritos do pensamento do momento, mas que serve apenas para trazer informação momentânea para seqüência do trabalho.

P2: Infelizmente ela não acontece como deveria o aluno não sabe na maioria das vezes, quando está sendo avaliado, eu ainda acredito que o PEC é contraditório a um sistema que avalia quantitativamente nossos educandos, são dois pesos e duas medidas, pois hoje o cidadão é avaliado pelo SAEB, ENEM, vestibulares, concursos. [...].

P3: Eu não sei. Eu nem sabia que tinha prova. Eu nem sei responder. Eu achei que era só relatório. Se não vai dar nota pra que dar prova?

P4: Hã? Em primeiro lugar, o que é prova? será que através da prova o aluno vai demonstrar que ele adquiriu conhecimento? Espera aí. Isso é difícil! Em primeiro lugar eu tenho que provar pra mim professora que eu estou transmitindo um conhecimento a eles e que eles demonstrem a mim que eles estão adquirindo conhecimento. A melhor coisa na escola ciclada foi tirar as provas. A mudança de comportamento deles é a melhor prova, gente! Você não especificou. Aplico, pra que eles demonstrem através da redação seus conhecimentos. Regularidade?

[...] quando se faz necessário. Principalmente quando fazemos muita leitura, aí eu mando eles redigir!

Os dados demonstram que as professoras utilizam-se da prova como mais um instrumento de avaliação, mas não único. E nesse sentido converge com o objetivo expresso no Projeto de Escola Ciclada.

Apresentam também indícios de uma avaliação qualitativa desse instrumento, embora uma das professoras, tem na prova um indicativo de nota e não de levantamento de informações para prosseguimento do trabalho.

Outro aspecto que mereceu análise refere-se aos relatórios. A elaboração deste instrumento de registro de avaliação da aprendizagem teve sua origem discutida e formulada no coletivo de docentes da escola.

Nesses encontros pedagógicos, delimitou-se os aspectos que deveriam ser comuns para todos os alunos de cada fase e/ou ciclo e também os específicos para cada disciplina, principalmente no que se refere aos aspectos sócio-afetivos e cognitivos.

A análise dos relatórios é apresentada em dois momentos, de acordo com sua elaboração. Primeiramente, são abordados os aspectos sócio-afetivos, comuns a todas as disciplinas e, no segundo momento, os aspectos cognitivos específicos de cada área do conhecimento.

Tomamos como parâmetros de análise dos relatórios os aspectos definidos coletivamente pelos docentes da unidade escolar que estabelecem os seguintes critérios:

- Respeita as regras e normas de convívio escolar e as diferenças étnico-sociais?
- Participa das atividades?
- Cooperar nos trabalhos em grupos?
- Possui organização pessoal?

- Mantém o cuidado com os pertences pessoais e consciência de preservação do patrimônio público?
- Mantém a concentração nas atividades desenvolvidas e pratica a oralidade na sala?
- É assíduo e se preocupa com o seu desempenho escolar?

O que primeiramente chamou a atenção na observação é o fato da uniformidade no registro dos critérios sócio-afetivos de cada aluno. Isto representa homogeneidade. De acordo com o ponto de vista da professora, todos os alunos demonstram comportamentos/atitude de modo igualitária, conforme se pode constatar nos relatórios:

P3: Pontualidade: pontual

Sócio-afetivo: mantém um ótimo relacionamento com a professora e os colegas

Participação: participa de todas as aulas mostrando interesse, sempre a 1ª que termina.

Dificuldade: no 1º bimestre não mostrou nenhuma dificuldade.

P4: integram-se bem com a professora colegas e componentes da escola, tem bom comportamento, ouve, escuta, cumpre regras, determinações, solicitações estabelecidas e adaptadas pela escola, respeita as diferenças, culturais, racionais (sic) e individuais dos outros conserva o patrimônio público.

Desenvolve e domina seu lado afetivo e cognitivo, é assíduo.

Quanto ao aspecto cognitivo a professora P4, se preocupa em explicitar o conhecimento adquirido pelo aluno nas diversas áreas do conhecimento, como podemos ver a seguir:

P4: domina a leitura, escrita, interpretação e criação de textos diversos, e participa das atividades de pesquisa em sala e extra-classe; na parte gramatical emprega e reconhece, alfabeto, vogal, consoante, dígrafos, sílabas, acentuação, pontuação, til, tipos de frases, artigos pronomes, substantivos próprios, comuns simples, compostos e coletivos, gênero, número e grau dos substantivos.

A ênfase dada ao aspecto cognitivo contrapõe os argumentos apresentados nas entrevistas de que a avaliação é formativa, contínua, processual e diagnóstica abrangendo

os diversos aspectos da personalidade. Mas na prática de avaliação da aprendizagem, no entanto, predomina os critérios que enfocam os aspectos cognitivos sobre os demais.

Para dar uniformidade ao perfil de avaliação da aprendizagem na escola, foram estabelecidos coletivamente, em reunião pedagógica, os critérios de avaliação que deveriam ser comuns a todos. (Anexo V)

Assim, para efeitos de promoção são atribuídos conceitos como

(O) para ótimo, que corresponde de 9,0 a 10,0 – o aluno atingiu o nível acima do estabelecido;

(B) para bom, que corresponde de 7,5 a 8,5 – o aluno atingiu o desempenho estabelecido;

(R) para regular, que corresponde de 6,0 a 7,0 – o aluno está em processo de formação e, ainda, está regular em relação ao nível estabelecido;

(F) para fraco, que corresponde abaixo de 6,0 – o aluno está abaixo do nível estabelecido.

O projeto Escola Ciclada (2000) orienta os docentes quanto a utilização das nomenclaturas acerca do registro do aluno nos relatórios, e compõe o dossiê de sua vida escolar, com o indicativo de resultado final assim explicitado:

P.S - Progressão Simples, para a promoção para a fase e/ ou ciclo subsequente de maneira direta. Em outras palavras, foi aprovado.

Quando consta PPAP – Plano de Apoio Pedagógico, o aluno também é promovido, mas com a necessidade de acompanhamento e intervenção nas dificuldades apresentadas pelo docente na fase e/ou ciclo subsequente. E, PSE - Progressão com Serviços Especializados, esta forma de progressão é indicada aos alunos portadores de necessidades de aprendizagem especiais.

Estes critérios orientadores do resultado final, definido coletivamente pelos professores da unidade escolar, não foram explicitados nos relatórios das turmas das professoras pesquisadas. Essa ausência se justifica em razão de que o período observado não corresponde ao término do ano letivo.

Os dados da pesquisa apresentam informações que possibilitam refletir acerca da coerência entre concepção e prática de avaliação nos ciclos de formação, na visão dos professores. O que se pode depreender com base nos resultados, que os ciclos de formação ainda não estão consolidados, como mudança de organização curricular de ensino, considerando que há elementos presentes na prática docente, que estão estreitamente ligados à organização curricular de ensino seriado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou compreender que a concepção de ciclos de formação explicitada pelos professores participantes, encontra-se em um processo lento de apreensão da concepção e características dos ciclos.

Os dados permitiram perceber uma relação lacunar entre a concepção e prática docente orientada por ciclos de formação, tendo em vista os elementos sugeridos pela literatura educacional para a realização da atividade pedagógica que deveria compreender: as fases do desenvolvimento humano do aluno, suas características pessoais e vivências socioculturais. Esses aspectos não foram claramente anunciados pelas professoras participantes em seu planejamento de ensino e nas atividades cotidianas da sala de aula, pois os conteúdos trabalhados, em sua maioria, originaram-se dos livros didáticos.

Partimos do pressuposto de que, o currículo nos ciclos de formação propõe o trabalho educativo a partir da articulação das diferentes áreas do conhecimento em torno de situações-problemas presentes no cotidiano da comunidade, de maneira que os alunos possam compreender e intervir na realidade.

Esse aspecto foi claramente abordado no projeto Escola Ciclada, ao enfatizar que a mudança da organização curricular para ciclos, justifica-se pela necessidade política, econômica e social para atender às reais necessidades da população, contemplando, nesse sentido, as novas relações entre desenvolvimento e democracia.

Constatamos que a percepção acerca da diferença entre a organização curricular de ensino seriado para ciclada, não foi ainda assimilada pelas professoras.

O objetivo expresso no Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, de superar o fracasso escolar, oportunizando desta forma a democratização da aprendizagem aos alunos do ensino fundamental, deveria gerar a visão da necessidade de redimensionar a concepção de educação, homem, sociedade e ensino. Os dados, no entanto, expressam que a mudança não ocorreu considerando-se que a prática educativa continua orientada pela cultura escolar seriada.

As bases teórico-metodológicas explicitadas pelos docentes que fundamentam a concepção de ciclos de formação e sua influência na prática pedagógica, possibilitaram constatar que há um longo caminho a ser percorrido de modo que a concepção expressa na entrevista e a prática mantenham a relação dialética.

Na organização por ciclos de formação, a avaliação é compreendida como processual, diagnóstica, contínua, mas na prática tem sido realizada da maneira tradicional, apesar da utilização de alguns instrumentos diferenciados, continuam existindo momentos específicos para a realização da avaliação. O que pressupõe a ruptura com o processo de ensino e de aprendizagem e a negação da avaliação diagnóstica processual.

Esses dados convergem com o que a literatura educacional aponta sobre a avaliação da aprendizagem como um dos mecanismos que tem se constituído num obstáculo à garantia de acesso e continuidade à aprendizagem dos alunos, embora os dados possibilitassem perceber, em algumas situações, a avaliação se dando no processo.

Podemos inferir que a prática de avaliação da aprendizagem que perpassa a atividade docente dos professores da 1ª fase do 2º Ciclo do ensino fundamental, observada nas aulas e no uso dos instrumentos e técnicas de avaliação utilizadas, carrega

implicitamente a concepção teórica que orienta a ação do professor, ou seja, continua a reproduzir a cultura da organização seriada.

Há que se considerar, porém, que o processo de internalização da organização de ensino por ciclos de formação está ainda em construção, isso se reflete na prática de avaliação, que apresenta características também orientadas pela organização escolar seriada.

No entanto, as professoras participantes da pesquisa, afirmam nos depoimentos que suas práticas de avaliação são inovadoras e orientadas por uma perspectiva de educação transformadora.

As observações em sala de aula revelaram como já explicitamos anteriormente, que a avaliação tem acontecido na maioria das vezes, em momentos estanques e especiais, contrariando desta forma, a concepção e o objetivo da avaliação da aprendizagem nos ciclos de formação.

Este argumento está ancorado na compreensão de concepção de avaliação da aprendizagem explicitada na proposta da Escola Cidadã em Porto Alegre, que é apresentada como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, cujas funções ali expressas devem propiciar o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educador, do coletivo no ciclo e mesmo na escola, no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Reiterando esse argumento, Vasconcelos (2002), afirma que avaliação da aprendizagem nos ciclos de formação deve ser formativa, diagnóstica, emancipatória, dialética, libertadora, dialógica considerando que o ciclo rompe com a idéia de classificar e reprovar o aluno ao término das fases de cada ciclo.

Porém há um distanciamento entre essa possível compreensão de concepção de ciclos pelos envolvidos nessa pesquisa, quando se observa a utilização dos instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem.

Constatamos que na prática de avaliação da aprendizagem, algumas professoras utilizam-se da prova como instrumento de diagnóstico, para orientar a atividade docente, mas não é o único meio de avaliação utilizado para fins de registro de progresso de aprendizagem do aluno, pois acrescenta outras atividades para esse objetivo, tais como atividades na sala de aula e de pesquisa como levantamento de informação, a realização de atividades por projetos de trabalho e algumas vezes da auto-avaliação, além de outros.

Não foi possível perceber os critérios e a metodologia utilizada pelas professoras que possibilitasse a promoção do aluno para a fase subsequente, em razão do período letivo observado.

Todavia, devemos ressaltar que não nos passou despercebida a vontade político-pedagógica por parte dos docentes e dos gestores da escola em mudar a prática pedagógica, bem como redimensionar o projeto educativo da escola de modo a contemplar a democratização da aprendizagem, refletida no respeito aos ritmos próprios de aprendizagem dos alunos.

Podemos inferir pelos resultados abstraídos dessa pesquisa, que os ciclos de formação têm uma proposta teórico-metodológica progressista, com enfoque na política educacional de assegurar a todos os alunos a aprendizagem. No entanto esse objetivo perdeu seu foco, considerando que a formação continuada em serviço, oferecida aos professores pela SEDUC-MT desconsidera as especificidades e os problemas de ensino e

de aprendizagem apresentados por cada unidade escolar. Não aborda sequer ciclos de formação.

Houve situações em que a instituição responsável por oferecer cursos de formação para os professores trabalharem com o projeto de escola ciclada, realizou as orientações e atividades tendo como foco a organização seriada.

Para as orientações aos professores foi elaborado um manual que traz uma configuração metodológica semelhante aos livros didáticos tradicionais.

Essa política de formação continuada que não parte das necessidades internas de cada comunidade escolar, limita a compreensão de que a organização de ensino por ciclos de formação implica compreender de que o desenvolvimento de cada fase da formação da criança indica que as percepções e relações com o mundo físico e social possuem interesses e necessidades aproximadas.

Portanto, a formação continuada deveria estar muito próxima das realidades em que se inscreve a comunidade escolar, pois se estas forem levadas em consideração, possibilitam aos professores maior compreensão das situações de ensino-aprendizagem e, poderia a partir das reflexões desencadeadas em torno de situações vivenciadas no cotidiano escolar, outras possibilidades de ensino que permitissem a apreensão, organização e sistematização dos conhecimentos e informações pelos alunos que se encontram na mesma etapa de desenvolvimento.

Ousamos afirmar que a organização de ensino ciclada terá muitos desafios pela frente, mas o principal deles está na compreensão por parte da política educacional e da comunidade escolar, em especial, de que a internalização e a implementação da concepção teórico-metodológica que fundamenta os ciclos de formação aponta para a democratização da aprendizagem de todos os alunos e alunas que freqüentam a escola

pública, portanto, a garantia de continuidade dessa organização de ensino seria a maneira mais adequada de assegurar o acesso e permanência de todos os alunos numa escola pública, democrática, de qualidade e constitutiva de cidadania.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 1990.
- AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. S/d
- BARRETO, E. S. de S. & MITRULIS, E. 2001. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país**. Instituto de Estudos Avançados. V.15, pp 103-140.
- BARROS, Helena Faria. **Os núcleos de ensino da UNESP e o início da escolarização no Estado de São Paulo**. In: Cadernos dos Núcleos de Ensino. UNESP, 1992.
- BECKER, Fernando. **Tempo de Aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese: a escola frente à complexidade do conhecimento**. In: MOLL, Jaqueline. Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. Porto Alegre, Artmed. 2004
- BOGDAM, R.C., BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BOLÍVAR, Antonio. **Competências profissionais e crise de identidade**. Revista Pátio. Ano VI, Nº 23, set/out, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, nº 9394/96 de 20/12/1996**.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CARROLO, C. **Formação e identidade profissional dos professores** In: ESTRELA, M. T. (org.) Viver e construir a profissão docente. Porto, Porto Editora, 1997. Cap. 1 p 21-50.
- CRÓ, M. L. **Que sentido dar formação dos professores/educadores?** In: CRÓ, M.L. Formação inicial e contínua de educadores/professores. Porto, Porto Editora, 1998, cap. 1.

FERREIRA, NAURA S. C. **Gestão democrática da educação: ressignificando os conceitos e possibilidades.** In: FERREIRA, N. S. C, AGUIAR, M. A da S. gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 3 ed, São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, C. O. **Fracasso Escolar E Escola em Ciclos: Tecendo Relações Históricas, Políticas E Sociais.** In: Anped, 2005, Caxambu. 28ª Reunião Anual da Anped, 2005.

FRANCO. Maria Laura B. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS. L. C. **Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão, Crítica ao neoliberalismo em educação.** 9ª ed Petrópolis RJ: Vozes: 2001.

GOERGEN, P. L. **Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores.** Nuances Vol. VI outubro/2000, p 1-9.

GÓMEZ, A I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

KRUG. Andréa. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora.** 2. ed Porto Alegre: Mediação, 2002.

LAUGLO, Jon. **Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação.** In: CADERNO DE PESQUISA. Nº 100, março 1997, p 11-36. (Tradução: Dagmar M. L. Zibas).

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M., ANDRÉ, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. **Evoluções sobre avaliação.** In: FRANCO, Creso. Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LÜDKE, Menga. **O educador um profissional?** In: CANDAU, V. M. (org.) Rumo a uma nova didática. 5 ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1993.

MAINARDES, Jefferson. **A organização da Escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino.** In: FRANCO, Creso. Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MATO GROSSO, **Diretrizes Educacionais: Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 1998.

MATO GROSSO. **Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: 2000.

NÓVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese do desenvolvimento da profissão docente**. In: revista Teoria e Educação (4) Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

PACHECO, J. A e FLORES, M.A **Período de indução** In: PACHECO, J. A e FLORES, M.A Formação e avaliação de professores. Porto: Porto Editora, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, J.E.D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERONI, Vera. **Política Educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD. P **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

\_\_\_\_\_ **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S.G. (org) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. Cap.1 p. 15-34.

ROMANELLI. Otaíza de O. **História da Educação no Brasil**. 15 ed. Petrópolis:RJ: Vozes, 1993

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – SMED. **Ciclos de Formação: proposta político pedagógica da Escola Cidadã**. Cadernos Pedagógicos. Porto Alegre: SMED. Nº 9. Dez. 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 25 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Claudia Caldeira. **Reinventando a escola: os ciclos de formação na Escola Plural**. São Paulo: Annablume, 2002.

TARDIF, M. LESSARD, C. LAHAYE, L. **Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria e Educação. 4, 1991, p.215-234.

VASCONCELOS, Celso A. **Avaliação nos Ciclos de Formação.** Revista Prove. São Paulo: Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino, n. 1, nov. 2002.

\_\_\_\_\_ **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** São Paulo: Libertad, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas:** Psicologia infantil. Tomo IV. Madrid: Visor Dis. S.A. 1996.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998. Tradução Ernani F da F. Rosa)

Disponível em <http://www2.seduc.mt.gov.br/noticias>. Tais informações são resultados do SAEB 2001, divulgado pelo MEC/INEP/DAEB e veiculadas em 25/04/2003.

## **ANEXOS**

## **ANEXO I**

### **Instrumento de observação de aulas**

#### **Critérios de observação da prática de avaliação da aprendizagem nos ciclos de formação**

##### **I – Organização do trabalho pedagógico**

- a) Planeja a aula de forma a atender às diferenças individuais e os ritmos próprios de aprendizagem dos alunos
- b) Em que medida é explicitada a preocupação com as competências e saberes destinadas a cada etapa do ciclo nos referenciais curriculares nos ciclos de formação
- c) Em que medida são explicitados os objetivos de avaliação no planejamento, tais como: o que, quando, como, com que e para que avaliamos
- d) Estabelece diferenciação no desenvolvimento da aula entre modelo de ensino seriado e ciclado.

##### **II – Postura metodológica frente a atividade docente**

- a) Utiliza-se da investigação como recurso metodológico de aprendizagem
- b) Favorece a auto-organização do aluno de modo a permitir a ampliação e a re-elaboração de novas sínteses conceituais (Tempo que o educando necessita para alcançar determinados conhecimentos, os seus limites, as suas potencialidades...)
- c) Estimula o aluno a participar de trabalhos em grupo;
- d) O professor propicia a cooperação no processo por meio de auxílio mútuo entre os alunos
- e) O professor possibilita o uso de estratégias criativas na resolução de atividades problemas, pelos alunos.
- f) O professor considera os conhecimentos prévios dos alunos.
- g) Estimula o desenvolvimento pessoal do aluno

## **II – Tratamento pedagógico da avaliação**

- a) o professor permite intervenção dos alunos durante a explicação de conteúdos?
- b) O professor (revisa) retoma a explicação do conteúdo quando solicitado
- c) O professor procura descobrir a origem das dificuldades apresentadas pelo aluno
- d) Compreende o processo de aprendizagem do aluno (permite auto-reflexão)

## **III -Procedimentos utilizados pelo professor diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos**

- a) Estimula a aprendizagem do aluno;
- b) Utiliza diferentes recursos didáticos
- c) Revisa os conteúdos
- d) Propõe atividades extraclasse.

## **IV – Registros de avaliação utilizado pelo/a professor/a por meio do relatório que deve ser orientado pelos seguintes princípios:**

- a) Conteúdos de natureza cognitiva
- b) Desenvolvimento afetivo
- c) Caráter mediador
- d) Caráter evolutivo (condições concretas de existência do aluno)
- e) Caráter Individualizado
- f) Participação da Família

## **V – Utilização dos instrumentos e técnicas de avaliação**

A – (EXISTÊNCIA) E/OU Funcionalidade e uso do caderno de campo (diário de bordo):

- Interação na sala de aula;
- Grau de autonomia e responsabilidade
- Atitudes diante do diálogo
- Resolução de conflitos

- Conteúdos e conceitos aprendidos
- B) Auto-Avaliação
- C) Mapas Conceituais
- D) Portfólio ou pasta avaliativa
- E) Projetos
- F) Observação
- G) Entrevista
- H) Discussão coletiva
- I) Uso de imagens e gravuras para reflexão coletiva
- J) Conselho de Classe

## **VI – Relação professor – aluno**

- a) Ambiente favorável a acolhida dos alunos
- b) Relação conservadora (vertical)
- c) Relação Dialógica ( horizontal)
- d) Considera os ritmos próprios de aprendizagem dos alunos

## **VII – Postura do Professor/a frente às diferenças dos/as alunos/as relativas à:**

### **1) Aprendizagem**

- a) Indiferença
- b) Estigmatiza
- c) Estimula a superação

### **2) Racial**

- a) Tratamentos diferenciados
- b) Tratamento sutil das diferenças
- c) Tratamento igual a todos

### **3) Social**

- a) Tratamentos diferenciados
- b) Tratamento sutil das diferenças
- c) Tratamento igual a todos

## **VIII – Reflexão sobre a prática quanto a**

### **1) Cumprimento dos objetivos propostos para a aula**

- a) Demonstra preocupação
- b) Indiferença com tal propósito

### **2) tempo destinado às atividades realizadas**

- a) apresenta flexibilidade;
- b) apresenta rigidez no cumprimento das tarefas

### **3) Organização e distribuição dos conteúdos**

- a) Modelos estereotipados
- b) Atividades de produção individual
- c) Atividades de produção coletiva
- d) Trabalhos por projetos
- e) Interdisciplinaridade

## ANEXO II

### Roteiro de entrevista para as professoras

1) “A organização do processo educativo em ciclos, através de seus princípios de democratização do espaço escolar, respeito aos ritmos próprios de aprendizagem e promoção de um processo dinâmico e contínuo no ensinar e no aprender, representa o atendimento às diferentes idades” (MATO GROSSO, 2000, p. 25)

No cotidiano escolar, você percebe diferença entre o modelo de escola seriada e escola ciclada? Quais?

2) Um dos princípios orientadores do Projeto de Escola Ciclada é: “transformar a escola num espaço propício à aprendizagem de todos, sem provocar baixas na auto-estima, sentimentos de desvalia e outros sentimentos gerados pelo ato de classificar, reprovar e excluir as pessoas” (MATO GROSSO, 2000, p. 13)

a) Quais as principais mudanças percebidas na escola a partir da implementação dos ciclos de formação?

b) Você acha que esse quadro se configura um avanço ou um retrocesso? Por que?

3) Nos ciclos de formação respeita-se a organização das turmas por idade, como decorrência da concepção de que o aluno, na convivência com seus pares da mesma idade, tem maior oportunidade de vivenciar um processo de interação riquíssimo que facilita, mediante as trocas socializantes, a construção de sua identidade e auto-imagem próprios de sua faixa etária”. ((MATO GROSSO, 2000, p. 26)

Partindo desta perspectiva, como você concebe a avaliação nos ciclos de formação?

4) “Avaliar é uma atividade intrínseca e indissociável a qualquer tipo de ação que vise provocar mudanças. [...] propomos à avaliação uma nova face, a de ser um exercício de

metacognição ou meta-aprendizagem, transformando-se em um instrumento do aprender, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa, capaz de levar o aluno a tomar consciência da evolução de sua aprendizagem”. (MATO GROSSO, 2000, p. 177).

a) Quais os principais instrumentos que você utiliza para avaliar seu aluno?

b) Quais os critérios que você leva em consideração para avaliar o aluno?

c) Como são feitos os registros dessa avaliação?

5) Como você concebe a prova nos ciclos de formação?

6) Você a utiliza em sua prática docente? Com que regularidade?

“A auto-avaliação possibilita ao professor e ao aluno um momento reflexivo sobre o trabalho realizado” (MATO GROSSO, 2000, p. 185)

- Você se utiliza dessa técnica?

- Com que regularidade?

- Você leva em consideração esta avaliação para registros no relatório do aluno?

7) Você utiliza o caderno de campo na sua prática cotidiana?

- Que avaliação você faz deste recurso?

- Com que frequência você faz os registros das observações do aluno no mesmo?

- Quais os aspectos que você considera mais relevantes para registrar no caderno de campo?

- Posteriormente todas as anotações feitas relativas ao aluno não transcritas para o relatório?

8) São realizados ciclos de estudo com os docentes do ciclo?

9) Você participa dos encontros?

10) Na sua opinião estes encontros oferecem respostas às dificuldades apresentadas no cotidiano da sala de aula?

11) Quais são os principais autores estudados?

12) Quando e como você faz o planejamento de ensino para os ciclos?

13) Com qual periodicidade você avalia seu planejamento? Quais os aspectos que você destina maior atenção na avaliação do seu planejamento?

### **ANEXO III**

#### **Roteiro de entrevista para as coordenadoras de ciclo e pedagógica**

- 1) O que é Projeto Escola Ciclada?
- 2) Quais as principais diferenças entre ciclos de formação e escola seriada?
- 3) Quais tem sido os maiores avanços percebidos e quais os principais problemas enfrentados na implementação dos ciclos?
- 4) Em que consiste o trabalho da Coordenação pedagógica nos ciclos de formação?
- 5) São realizadas sessões de estudo?
- 6) Quais são os principais autores estudados?
- 7) Todo o corpo docente domina a concepção de ciclos?
- 8) Como tem sido realizado a orientação e o acompanhamento do planejamento de ensino para os ciclos?
- 9) Quais são as principais orientações feitas aos professores com relação a avaliação nos ciclos de formação?
- 10) Quais os autores estudados em avaliação?
- 11) Quais os principais encaminhamentos feitos para resolver as dificuldades apresentadas nos encontros periódicos de avaliação?

## **ANEXO IV**

### **Roteiro de entrevista com a direção escolar**

- 1) O que é Projeto Escola Ciclada?
- 2) Quais as principais diferenças entre ciclos de formação e escola seriada?
- 3) Quais tem sido os maiores avanços percebidos e quais os principais problemas enfrentados na implementação dos ciclos?
- 4) Em que consiste o trabalho da direção relativo aos ciclos de formação?
- 5) São realizadas discussões e debates com a comunidade escolar para estabelecer políticas de enfrentamento das dificuldades relativas aos ciclos?
- 6) Como os pais tem reagido à implementação dos ciclos? Há resistência? Há aceitação? Como a escola lida com tal situação?
- 7) Como a direção percebe a reação dos corpo docente com relação à implementação dos ciclos?
- 8) Como tem sido a relação escola-Seduc na política de operacionalização dos ciclos de formação nos aspectos pedagógico, administrativo e político?

## ANEXO V

### Questionário elaborado para a professora presidente do conselho deliberativo escolar

1) “A organização do processo educativo em ciclos, através de seus princípios de democratização do espaço escolar, respeito aos ritmos próprios de aprendizagem e promoção de um processo dinâmico e contínuo no ensinar e no aprender, representa o atendimento às diferentes idades” (MATO GROSSO, 2000, p. 25)

No cotidiano escolar, você percebe diferença entre o modelo de escola seriada e escola ciclada? Quais?

---

---

---

---

---

2) Um dos princípios orientadores do Projeto de Escola Ciclada é: “transformar a escola num espaço propício à aprendizagem de todos, sem provocar baixas na auto-estima, sentimentos de desvalia e outros sentimentos gerados pelo ato de classificar, reprovar e excluir as pessoas” (MATO GROSSO, 2000, p. 13)

a) Quais as principais mudanças percebidas na escola a partir da implementação dos ciclos de formação?

---

---

---

---

b) Você acha que esse quadro se configura um avanço ou um retrocesso? Por que?

---

---

---

---

---

3) Nos ciclos de formação respeita-se a organização das turmas por idade, como decorrência da concepção de que o aluno, na convivência com seus pares da mesma idade, tem maior oportunidade de vivenciar um processo de interação riquíssimo que facilita, mediante as trocas socializantes, a construção de sua identidade e auto-imagem próprios de sua faixa etária”. ((MATO GROSSO, 2000, p. 26)

c) Partindo desta perspectiva, como você concebe a avaliação nos ciclos de formação?

---

---

---

4) “Avaliar é uma atividade intrínseca e indissociável a qualquer tipo de ação que vise provocar mudanças. [...] propomos à avaliação uma nova face, a de ser um exercício de metacognição ou meta-aprendizagem, transformando-se em um instrumento do aprender, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa, capaz de levar o aluno a tomar consciência da evolução de sua aprendizagem”. (MATO GROSSO, 2000, p. 177)

a) Há, nesta perspectiva, algum trabalho específico do Conselho Escolar no sentido de acompanhar e sugerir proposta de avaliação do aluno e do ciclo na escola?

---

---

---

---

b) Quais os critérios que o Conselho define para acompanhamento da avaliação do ciclo e das dificuldades detectadas com relação a aprendizagem cognitiva e principalmente relativa ao desenvolvimento do aluno?

---

---

---

---

5) “A auto-avaliação possibilita ao professor e ao aluno um momento reflexivo sobre o trabalho realizado” (MATO GROSSO, 2000, p. 185)

- O Conselho Escolar se utiliza dessa técnica?

---

---

- O Conselho sugere e acompanha essa técnica ao docente e aos gestores da escola?

---

---

- Com que regularidade?

---

---

- Você leva em consideração esta avaliação para discussão nas reuniões da escola?

---

---

- Quais tem sido os maiores avanços percebidos e quais os principais problemas enfrentados na implementação dos ciclos?

---

---

- O Conselho participa dos ciclos de estudo com os docentes que atuantes e qual a avaliação que faz destes encontros?

---

---

- Na sua opinião estes encontros oferecem respostas às dificuldades apresentadas no cotidiano da sala de aula?

---

---

- Quais são os principais autores estudados?

---

---

## **ANEXO VI**

### **Relatórios**

#### **I - RELATÓRIO DA 1ª FASE – 2º CICLO ( 3ª SÉRIE ) – MATUTINO**

##### **ALUNO: PEDRO**

Observação: Reforço

1. Pontualidade: todos os dias chega no horário;
2. Sócio-afetivo: pouco fala em sala de aula, mas mantém um relacionamento razoável com os colegas;
3. Participação: Não mostra nenhum interesse;
4. Dificuldade: lento na cópia, faz cópia errada, não sabe lê, etc.

##### **ALUNA: ALINE**

1. Pontualidade: pontual
2. Sócio-afetivo: Mantém um ótimo relacionamento com a professora e com os colegas;
3. Participação: Participa de todas as aulas mostrando interesse, sempre a 1ª que termina;
4. Dificuldade: no 1º bimestre não apresentou nenhuma dificuldade..

##### **ALUNA: MARIANA**

1. Pontualidade: pontual
2. Sócio-afetivo: Mantém um ótimo relacionamento com a professora e com os colegas;
3. Participação: Participa de todas as aulas mostrando interesse, sempre a 1ª que termina;
4. Dificuldade: no 1º bimestre não apresentou nenhuma dificuldade.

## II - RELATÓRIO DA 1ª FASE – 2º CICLO (3ª SÉRIE) – VESPERTINO

ALUNA: CAROLINE

MÃE:

PAI:

ENDEREÇO: Bairro Jardim Guanabara – Cáceres-MT

Integra-se bem com a professora, colegas e componentes da escola, tem bom comportamento, ouve, escuta, cumpre regras, determinações, solicitações estabelecidas e adaptadas pela escola, respeita as diferenças culturais, racionais (sic) e individuais dos outros e conserva o patrimônio.

Desenvolve e domina seu lado afetivo e cognitivo. É assíduo, domina a leitura, escrita, interpretação e criação de textos diversos, e participa das atividades de pesquisas em sala e extra classe. Na parte gramatical emprega e reconhece alfabeto, vogal, consoante, dígrafos, sílabas, acentuação, pontuação, til, tipos de frases, artigos, pronomes, substantivos próprios, comuns, simples, composto e coletivo, além de gênero, número e grau dos substantivos.

Em Matemática, domina conjuntos, números, numeral, antecessor e sucessor, base decimal e ordens, números pares e ímpares, as quatro operações e problemas.

História, Geografia e Ciências: domina municípios, lugares, sociedades, origem, mudanças, terra, céu, matéria, água e seus estados, fontes e preservação.

Artes, Educação Física e Língua Inglesa, desenha, pinta, corta, recorta e cola, participa de jogos e brincadeiras, contos, poesias e adivinhações, expressa-se com palavras, cumprimentos, cores, números, família e alimentos

---

Assinatura da Professora

## **II - RELATÓRIO DA 1ª FASE – 2º CICLO (3ª SÉRIE) – VESPERTINO**

ALUNO: CARLOS

MÃE:

PAI:

ENDEREÇO: Rua Setúbal- Nova Era – Cáceres-MT

Este aluno integra-se bem com a professora, colegas e outros componentes da escola, tem bom comportamento, cumpre regras, determinações, solicitações estabelecidas e adaptadas pela escola.

Respeita as diferenças culturais, racionais (sic) e individuais dos outros e conserva o patrimônio público.

Desenvolve e domina seu lado afetivo e cognitivo. É assíduo, lê, escreve, cria, interpreta textos e outros. Participa de todas as atividades em sala e extra classe. Na parte gramatical emprega e reconhece o alfabeto, vogal, consoante, dígrafos, sílabas, acentuação, pontuação, til, tipos de frases, artigos, pronomes, substantivos próprios, comuns, simples, composto e coletivo, além de gênero, número e grau dos substantivos.

Em Matemática, domina conjuntos, números, numeral, antecessor e sucessor, base decimal e ordens, números pares e ímpares, as quatro operações e problemas.

História, Geografia e Ciências: domina municípios, lugares, sociedades, origem, mudanças, terra, céu, matéria, água e seus estados, fontes e preservação.

Artes, Educação Física e Língua Inglesa, desenha, pinta, corta, recorta e cola, participa de jogos e brincadeiras, contos, poesias e adivinhações, expressa-se com palavras, cumprimentos, cores, números, família e alimentos

---

Assinatura da Professora

## II - RELATÓRIO DA 1ª FASE – 2º CICLO (3ª SÉRIE) – VESPERTINO

ALUNO: PEDRO

MÃE:

PAI:

ENDEREÇO: Bairro Cavallhada – Cáceres-MT

Este aluno está tentando se integrar à professora e colegas, inicialmente era bastante agressivo e falava palavrões de baixo escalão, está se modificando lentamente.

Na Língua Portuguesa, lê, escreve, participa oralmente em sala de aula, não faz atividades extra classe. Na parte gramatical reconhece alfabeto, vogal, consoante, e algumas atividades gramaticais.

Em Matemática, efetua adição e subtração simples, não tem paciência para fazer as atividades.

Em História, Geografia e Ciências participa das leituras e atividades de sala de aula.

Artes, Educação Física e Língua Inglesa, participa das atividades propostas como jogos e brincadeiras, contos, poesias e adivinhações, expressa-se com palavras, em inglês cumprimenta, lê numerais, horas, frutas e objetos.

---

Assinatura da Professora