



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LINDINALVA ALVES DA SILVA ODI

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA ESCOLA: REFLEXÃO SOBRE O
CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA NO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE
ENSINO DE RONDONÓPOLIS – MT**

Rondonópolis – MT

2013

LINDINALVA ALVES DA SILVA ODI

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA ESCOLA: REFLEXÃO SOBRE O
CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA NO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE
ENSINO DE RONDONÓPOLIS – MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Universitário de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Educação, Cultura e Processos Formativos, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Rondonópolis – MT

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O24p

Odi, Lindinalva Alves da Silva.

Prática pedagógica no cotidiano da escola: reflexão sobre o ciclo de formação humana no sistema público municipal de ensino de Rondonópolis-MT / Lindinalva Alves da Silva Odi. – Rondonópolis, MT: UFMT, 2013.

184 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profº. Drº. Ademar de Lima Carvalho

1. Ciclos de formação humana. 2. Prática pedagógica. 3. Sistema Público Municipal de ensino. 4. Rondonópolis – ciclos de formação humana. I. Carvalho, Ademar de Lima, orient. II. Título.

CDU 371.133



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-RONDONÓPOLIS
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis
Cep: 78735-901 - RONDONÓPOLIS/MT
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA ESCOLA:
REFLEXÃO SOBRE O CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA NO SISTEMA
PÚBLICO MUNICIPAL DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS – MT"**

AUTOR : Mestranda Lindinalva Alves da Silva Odi

Dissertação defendida e aprovada em 12/04/2013.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Jorcelina Elisabeth Fernandes
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Jefferson Mainardes
Instituição : UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Examinador Suplente Doutor(a) Maria Izete Oliveira
Instituição : UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

|
RONDONÓPOLIS, 12/04/2013.

Aos professores, coordenadores e diretores das duas unidades escolares onde desenvolvi a pesquisa, e à equipe da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis – MT, por terem aceitado participar do presente trabalho, tornando possível mais esta etapa de meus estudos.

Aos meus pais, Isaura e Antonio, que, desde muito cedo, fizeram-me compreender a importância dos estudos.

À minha irmã, Deuzuita, meu anjo da guarda desde seu nascimento, e à minha sobrinha, Antonielly, pela sua existência.

Aos meus filhos, Alexandre Henrique, Bruna Adrielle e Lucas Odi (*in memoriam*), razões do meu viver e da minha busca por novas aprendizagens.

Ao meu esposo, Nelson Odi, pela companhia de uma vida inteira, por estar presente nos momentos alegres e, principalmente, pela compreensão e companheirismo nos meus momentos de tristeza.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho, pela oportunidade de refletir e compreender melhor o Ciclo de Formação Humana.

Aos professores doutores: Jefferson Mainardes, Jorcelina Elizabeth Fernandes e Maria Izete de Oliveira, membros da banca examinadora, pela dedicação na leitura desse trabalho e pelas valiosas contribuições, sem as quais não seria possível a conclusão do mesmo.

À Universidade Federal de Mato Grosso, que viabilizou as condições para conquistar esse título, em especial, a todos os professores do PPGEdu/CUR: Ademar, Simone, Lindalva, Leonardo, Raquel e Silvia, e à secretária, Anabel, pelas orientações.

Aos amigos Epaminondas Queiroz, Fabiana Rodrigues e Pedro Emanuel, pela amizade e alegrias compartilhadas.

Às amigas professoras: Márcia Regina e Cínthia Monteiro, por ouvirem minhas angústias e anseios na busca de uma escola melhor.

Aos colegas da segunda turma do mestrado em Educação: Adriana, Amanda, Anabela, Danielle, Helena, Jane, Joel, Luiza, Márcia, Nathiele, Ozéas, Rosana, Sávio, Sheila, Silvia, Solange, Thiélide e Vilma, pela amizade e carinho nesta caminhada.

Aos colegas da Escola Estadual André Antonio Maggi, que na hora de maior desespero em minha vida, tornaram-se mais do que amigos.

Aos colegas de trabalho da Escola Estadual Pindorama, em especial à professora Ana Francisca, por compartilhar as angústias e os momentos alegres com as turmas do Ensino Fundamental.

Aos colegas de trabalho da Escola Estadual Silvestre Gomes Jardim, pela compreensão e apoio durante as minhas ausências da unidade escolar, para estudar.

RESUMO

A implantação da escolaridade em Ciclos de Formação Humana na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT teve início no ano 2001, precedida pelo Ciclo Básico de Alfabetização. A questão da pesquisa é saber: quais as mudanças instaladas na escola organizada em ciclos de formação humana na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT? O objetivo geral é investigar quais os elementos presentes nas práticas pedagógicas que contribuíram e contribuem para o desejado salto qualitativo da escola organizada em Ciclos de Formação Humana. Para construir o percurso de investigação do objeto deste estudo, se fez opção pela metodologia qualitativa interpretativa, posto que subsidia a apreensão do fenômeno dentro da sua realidade histórica, pela especificidade e identidade ligadas aos interesses da pesquisa em pauta. A coleta de dados – observação, entrevistas e análise documental – foi desenvolvida de março a novembro de 2012 em duas unidades escolares, totalizando dezesseis professores. O aporte teórico para reflexão sobre a escola organizada em ciclos foi baseado em Mainardes, Freitas, Barretto e Sousa, entre outros, e teve como principais interlocutores da análise dos dados, Freire e Arroyo. A análise dos dados indica a ocorrência de avanços no ensino organizado por Ciclos de Formação Humana em Rondonópolis – MT. Estes avanços se fazem notar tanto no que tange à compreensão dos pressupostos teóricos da proposta, como na prática pedagógica observada no cotidiano das escolas investigadas. Os elementos presentes nas práticas pedagógicas que contribuem para a qualidade do ensino estão ligados ao entendimento da educação enquanto direito social do aluno; à prática pedagógica pautada no diálogo; ao oferecimento do apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem; à formação contínua oferecida pelas unidades escolares aos professores; e ao planejamento coletivo. Há, na perspectiva dos sujeitos, o desejo de aprimoramentos e mudanças visando garantir a aprendizagem efetiva e de qualidade social dos alunos. Para tanto, apontam a necessidade de investimentos na infraestrutura das unidades para qualificar as atividades do apoio pedagógico, diminuição no número de alunos por sala, composição de turmas de superação para os alunos com defasagem idade/ciclo, mais tempo para formação contínua do professor, e dedicação exclusiva do professor a uma única escola.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Ciclos de Formação Humana. Avanço. Perspectiva.

ABSTRACT

The deployment of schooling in cycles Human Formation at Public schools in Rondonópolis – MT began in 2001, preceded by Literacy Basic Cycle. The research question is to know: what changes installed in school organized training courses on human municipal public education Rondonópolis – MT? The overall goal is to investigate the elements present in pedagogical practices that contributed and contribute to the desired quantum leap school organized in cycles Human Formation. To construct the course of investigation the object of this study, we did opt for interpretive qualitative methodology because subsidizes the seizure of the phenomenon within its historical reality, the specificity and identity linked to research interests at stake. Data collection - observation, interviews and document analysis - were developed from March to November 2012 in two school units, totaling sixteen teachers. The theoretical support for reflection on how the school was organized in cycles based on Mainardes, Freitas, Barretto and Sousa, among others, and having as main interlocutor of the data analysis and Freire Arroyo. Data analysis indicates the occurrence of advances in education organized by Cycle Training in Human Rondonópolis – MT. These advances are remarkable both in terms of theoretical understanding of the proposal, as observed in pedagogical practice in primary education schools investigated. The elements present in pedagogical practices that contribute to the quality of education are linked to the understanding of education as a social right of the student; teaching practice guided dialogue; offering educational support to students with learning difficulties; continuing education units offered by school teachers and collective planning. There, in view of the subject, the desire for changes and improvements in order to ensure effective learning and social quality of students. These highlight the need for investment in infrastructure units to qualify the pedagogical support activities, reduction in the number of students per class, composition of classes for students with overcoming age gap /cycle, more time for teacher training and exclusive dedication teacher at one school.

Keywords: Pedagogical Practice. Cycles of Human Formation. Advancement. Perspective.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções acadêmicas, por ano, sobre a escola organizada em ciclos no Brasil no período de 2000 a 2010	31
Quadro 2: Temas abordados nas Dissertações (D) e Teses (T) (2000-2010)	32
Quadro 3: Temas abordados nas dissertações sobre a escola organizada em ciclos no Estado de Mato Grosso de 2000 a 2010	35
Quadro 4: Dimensões contraditórias de concepções de educação, ciclos e avaliação	53
Quadro 5: Enturmação dos alunos na rede pública estadual de ensino do Estado de Mato Grosso no ano de 2000	59
Quadro 6: Formações oferecidas aos professores durante o processo de estudos de 1997 a 2001	62
Quadro 7: Demonstrativo da quantidade de turmas atendidas em 2012 pela E1 ...	67
Quadro 8: Demonstrativo da quantidade de turmas atendidas em 2012 pela E2 ...	70
Quadro 9: Número de alunos especiais por categoria/censo no ano de 2012	71
Quadro 10: Quantitativo de alunos por turma observada na pesquisa em sala de aula durante o ano de 2012	155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Demonstrativo da instituição formadora dos sujeitos da pesquisa	97
Gráfico 2: Taxa de aprovação nos anos iniciais na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT (2005-2011)	143
Gráfico 3: Taxa de aprovação nos anos finais na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT (2005-2011)	144
Gráfico 4: Proficiência em Português nos anos iniciais na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT (2005-2011)	144
Gráfico 5: Proficiência em Matemática nos anos iniciais na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT (2005-2011)	145
Gráfico 6: Proficiência em Português nos anos finais na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT (2005-2011)	145
Gráfico 7: Proficiência em Matemática nos anos finais na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT (2005-2011)	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CBAC	Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFRAPO	Centro de Formação e Atualização de Professores
CFH	Ciclo de Formação Humana
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CPAC	Centro de Proteção e Atendimento à Criança
CU	Campus Universitário de Cuiabá
CUR	Campus Universitário de Rondonópolis
D	Dissertações
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MT	Mato Grosso
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PEC	Projeto da Escola Ciclada
PPGEs	Programas de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RE	Regimento Escolar
RME	Rede Municipal de Ensino
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEFREM	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal
SAEM	Sistema de Avaliação do Ensino Municipal
SC	Santa Catarina
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
T	Teses
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 OPÇÃO METODOLÓGICA E CONTEXTO DA PESQUISA	19
1.1 Opção pela pesquisa qualitativa interpretativa	19
1.2 Caminho da coleta de dados	20
1.2.1 Instrumentos para coleta de informações	23
1.2.1.1 Roteiro para a análise textual dos documentos escolares	23
1.2.1.2 Entrevista semiestruturada	23
1.2.1.3 Observação	24
1.2.2 Como se procedeu na análise dos dados	24
2 ESTADO DO CONHECIMENTO – O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE A ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS NO BRASIL	25
2.1 O Estado do Conhecimento	25
2.2 Artigos de revisão de literatura sobre a escola organizada em ciclos	26
2.3 Produções acadêmicas em teses e dissertações no Brasil	31
2.4 Dissertações sobre a escola organizada em ciclos do Estado de Mato Grosso	35
2.4.1 Currículo	36
2.4.2 Avaliação da aprendizagem dos alunos	38
2.4.3 Opinião de professores	39
2.4.4 Processo ensino-aprendizagem	41
2.4.5 Gestão escolar	42
2.4.6 Formação continuada de professores	43
2.4.7 Formação inicial de professores	43
3 HISTÓRICO DA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS	45
3.1 Organização escolar no Ensino Fundamental	45
3.1.1 Escola seriada	45
3.1.2 Escola organizada em ciclos	46
3.2 Contexto Histórico da Escola Organizada em Ciclos	46
3.2.1 Escola Organizada em Ciclos na França	47
3.2.2 Ensino Organizado em Ciclos no Brasil	50
3.2.2.1 Ciclo Básico de Alfabetização, Regime de Promoção Automática e Regime de Progressão Continuada	52

3.2.2.2 Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação Humana	54
3.2.3 Escola Organizada em Ciclos no sistema público estadual de ensino de Mato Grosso	57
3.2.4 Escola organizada em ciclos no sistema público municipal de ensino de Rondonópolis – MT	59
3.3 Caracterização das Unidades Escolares	66
3.3.1 Descrição da E1	66
3.3.2 Descrição da E2	69
4 REFERENCIAL FREIREANO NO CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA ..	75
4.1 Da opção política pelo Ciclo de Formação Humana	76
4.2 Educação é humanização	78
4.3 Tema gerador	81
4.4 Construção Crítica do Sujeito Educador em Freire	86
5 ANÁLISE DE DADOS	97
5.1 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	97
5.2 Eixo 1 - Implantação do Ciclo de Formação Humana, dilemas e promessas na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT	98
5.2.1 Participação dos professores da UFMT	99
5.2.2 Formação sobre o Ciclo de Formação Humana	100
5.2.2.1 O papel do PROFA na formação dos professores do Primeiro Ciclo – Alfabetização	101
5.2.2.2 Reflexões quanto às capacitações do Ciclo de Formação Humana	102
5.2.2.2.1 Capacitação para professores do 2º e 3º Ciclo de Formação Humana	104
5.2.2.2.2 Qual profissional ao Ciclo de Formação Humana	105
5.2.3 Período de Transição de série para ciclo – contradições	107
5.2.4 O caso de P5E2 e a resistência na aceitação da proposta	112
5.2.5 Alterações no Estatuto dos Servidores da Educação da rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT	114
5.2.6 Para finalizar o Eixo 1	115
5.3 Eixo 2 - Práticas Pedagógicas	117
5.3.1 Práticas Pedagógicas em sala de aula	118
5.3.1.1 Práticas pedagógicas em sala de aula - 1º ciclo	118

5.3.1.2 Práticas Pedagógicas em sala de aula - 2º ciclo e 3º ciclo	120
5.3.1.3 Projeto Acreditar	125
5.3.1.4 O trabalho com a leitura	128
5.3.1.5 SAEM – Por que e para que	128
5.3.2 Práticas pedagógicas no cotidiano da escola	131
5.3.2.1 Relacionamento com a comunidade	131
5.3.2.2 Planejamento coletivo	132
5.3.3.3 Formação contínua de professores nas unidades escolares	134
5.3.3.4 Apoio pedagógico	136
5.3.3.4.1 Apoio Pedagógico em E1	137
5.3.3.4.2 Apoio Pedagógico em E2	139
5.3.4 Para finalizar o Eixo 2	140
5.4 Eixo 3 - Avanços, Desafios e Perspectivas	142
5.4.1 O que revelam os dados do IDEB	143
5.4.2 Leituras sobre Ciclo de Formação Humana	147
5.4.3 Remuneração da HTPC ao professor contratado	152
5.4.4 Atribuição de aulas	154
5.4.5 Redução do número de aluno em sala de aula	155
5.4.6 Perspectivas	158
5.4.7 Para finalizar o Eixo 3.....	158
CONSIDERAÇÕES	161
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICES	173
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	174
Apêndice B - Roteiro da Entrevista Semiestruturada	175
Apêndice C - Documentos escolares – caracterização	176
Apêndice D - Cronograma de atividades desenvolvidas na pesquisa	177
Apêndice E - Descrição dos sujeitos da pesquisa	179
ANEXOS	182
Anexo A - Número de escolas organizadas em série e em ciclos no Brasil no ano de 2009	183
Anexo B - Número de matrículas no sistema seriado e em ciclo no Brasil no ano de 2009	184

APRESENTAÇÃO

O direito à educação – enquanto direito humano fundamental –, tem sido tematizado, ao longo da História, por inúmeros documentos, movimentos e debates. A organização dos sistemas de ensino passou por diversos momentos históricos que caracterizaram as bases das diferentes visões entre a Educação arraigada nos poderes instituídos e as expectativas manifestadas por educadores e filósofos de diferentes épocas e lugares.

Compreendo que a escola está inserida no contexto de uma sociedade de classes, com suas contradições. Estudos e debates na área da Educação têm assinalado os desafios da escola diante das contradições da sociedade atual, na qual se evidenciam avanços científicos e tecnológicos numa velocidade nunca antes presente, coabitando com velhas questões ainda não resolvidas: miséria social, fome, conflitos bélicos justificados por razões variadas e nem sempre aceitáveis, esgotamento dos recursos naturais e degradação cada vez maior e sem controle do meio ambiente (MOREIRA; CANDAU, 2003).

O grande desafio hoje, para as escolas e os educadores, está em ter que superar os desafios imputados ao sistema escolar, que, além de enfrentar as dificuldades produzidas na nova ordem mundial, é, também, um palco de novas lutas e de contradições decorrentes da democracia de acesso. Esta, ao haver legitimado o direito de todos à Educação, levou para a escola grupos sociais e culturais antes ausentes desse espaço, assumindo um caráter inevitavelmente multicultural (MOREIRA; CANDAU, 2003). Para a escola, isso implica ter que reconhecer o caráter multicultural das sociedades contemporâneas e, portanto, aceitar que é sua responsabilidade saber enfrentar as contradições e as demandas provocadas por essa nova configuração.

Contudo, apesar da tensão, desafios e contradições que perpassam e envolvem o cotidiano da escola pública, nela acredito enquanto instituição responsável pela formação da nova geração, embora não seja a única, capaz de produzir meios e ser objeto de análises que contribuirão na escolha de ações para as transformações necessárias à sociedade.

A escola organizada em Ciclos¹ de Formação Humana configura-se como proposta estruturada nas temporalidades do desenvolvimento humano, entendendo a concepção da educação básica como direito ao desenvolvimento da pessoa e a sua realização enquanto sujeito histórico social, capaz de educar-se e ser educado. Os ciclos são caminhos alternativos

¹ A escolha do termo escola organizada em ciclos deu-se pelo entendimento de que a organização escolar se mobiliza para atender os alunos nas suas diferentes fases do desenvolvimento humano, passando pelo ensino, currículo, prática pedagógica, formação contínua de professores, gestão e outros. Assim, toda vez que for usado, nesta dissertação, um termo diferente deste, é porque sigo a nomenclatura do autor então referenciado.

caracterizados pela possibilidade de subverter a ordem do que se encontra estruturado nas instituições escolares seriadas. “Trabalhar em um determinado tempo-ciclo a Formação Humana passa a ser eixo identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho coletivo e individual.” (ARROYO, 1999, p. 158).

A investigação da prática pedagógica no cotidiano da escola, tomando como eixo de reflexão o Ciclo de Formação Humana, é muito significativa no contexto da escola pública, tendo em vista que a sua efetiva implementação vem sendo alvo de críticas.

Para os críticos da proposta, os ciclos não passam de junções de séries que visam unicamente à redução da reprovação e, conseqüentemente, à diminuição dos gastos para manter estes alunos na escola.

Diante deste contexto e da realidade imaginária constituída em torno da escola organizada em ciclos, tento responder, na presente pesquisa, a seguinte questão: quais as mudanças instaladas na escola organizada em Ciclos de Formação Humana na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT, haja vista que já se passaram onze anos de implantação da proposta.

Estou ciente que o Ciclo de Formação Humana está em fase de construção e que, enquanto política pública educacional, está fadada a descontinuidades e mudanças, devido às políticas de governo.

Nesta pesquisa meu objetivo geral é investigar quais os elementos presentes nas práticas pedagógicas que contribuíram e contribuem para o desejado salto qualitativo da escola organizada em Ciclos de Formação Humana.

Tenho como objetivos específicos: a) descrever como se deu o processo de implantação do Ciclo de Formação Humana na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis; b) identificar os avanços, desafios e as perspectivas do Ciclo de Formação Humana; e c) analisar como as leituras realizadas sobre o ensino organizado em ciclos interferem nas concepções dos sujeitos da pesquisa.

O propósito estabelecido foi o de pesquisar nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola organizada em ciclos, os seus limites e possibilidades, sobre sonhos e desejos que estão implícitos e, na maioria das vezes, explícitos no trabalho educativo, por acreditar que se constitui em tarefa importante para uma melhor compreensão das diferentes relações que se apresentam no contexto escolar. Nesta investigação, as relações entre os sujeitos, a prática e o cotidiano, ganham relevância, principalmente quando assumimos que, em tese, não há e nem pode haver, uma separação entre a teoria e a prática.

Nesse aspecto é primordial compreender o importante papel político e pedagógico que tem o professor. Paulo Freire (1986, p. 104) nos dá uma pista do contexto, do papel e da postura política desejada:

O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto. Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos.

Penso que, na prática pedagógica organizada por ciclo, o professor é absolutamente necessário para o processo de ensino e aprendizagem, para a liberdade dos alunos e para sua própria liberdade, porque tem responsabilidade em ensinar e precisa desempenhar seu compromisso com o ser humano, na tarefa de humanizá-lo. Assumir esse compromisso exige compreensão das concepções próprias de mundo, sociedade, homem, educação, escola, professor, aluno, processos de ensino e aprendizagem, e, avaliação do ensino-aprendizagem.

A dissertação está organizada em capítulos. No primeiro capítulo apresento a opção metodológica pela pesquisa qualitativa interpretativa. Descrevo também o processo de coleta de dados e os instrumentos usados para a obtenção de informações para a realização do presente trabalho.

No segundo capítulo trago o Estado do Conhecimento sobre a escola organizada em ciclos no Brasil no período de 2000 a 2010, com destaque especial às dissertações desenvolvidas sobre a escola organizada em ciclos em Mato Grosso.

No terceiro capítulo busco caracterizar as diferentes formas de organização do Ensino Fundamental, apontando as diferenças entre elas, incluindo, ainda, uma breve descrição da gênese da proposta da escola em ciclos elaborada na França e da escolaridade em ciclos no Brasil, bem como a escola organizada em ciclos na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso e o Ciclo de Formação Humana na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT. E, por fim, caracterizo as duas unidades escolares onde atuam os professores que fazem parte da pesquisa.

No quarto capítulo apresento um referencial teórico pautando no pensamento educativo e pedagógico freireano, enquanto suporte fundante que justifica uma compreensão de Ciclo de Formação Humana, onde pauto a metodologia do trabalho de Paulo Freire com o tema gerador e a construção crítica do educador.

No quinto capítulo, dividido em quatro partes, apresento a análise de dados, sendo a) Apresentação dos sujeitos da pesquisa; b) Eixo 1 – Implantação do Ciclo de Formação Humana, Dilemas e Promessas na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT; c) Eixo 2 – Práticas Pedagógicas; e d) Eixo 3 – Avanços, Desafios e Perspectivas. Cada eixo foi subdividido por assuntos específicos para facilitar a análise de dados e a compreensão dos leitores.

Para finalizar, realizo algumas considerações a respeito da pesquisa em pauta.

1 OPÇÃO METODOLÓGICA E CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a caracterização metodológica deste estudo e o contexto da pesquisa.

Não posso negar que um trabalho de pesquisa sempre trará as características, os estilos e as preferências do pesquisador. Nesta perspectiva, acredito então que “a escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político” (SEVERINO, 2000, p. 145).

A pesquisa é o processo de construção de um caminho que busca compreender uma dada realidade ou um objeto de estudo, apoiado em determinados pressupostos epistemológicos e teóricos, e, portanto, nunca é neutro.

Nas palavras de Freire (2011, p. 29) “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Com base nesta concepção, apresento, neste capítulo, a opção metodológica pela pesquisa qualitativa interpretativa para investigar quais os elementos presentes nas práticas pedagógicas que contribuíram e contribuem para o desejado salto qualitativo da escola organizada em Ciclos de Formação Humana na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT. Descrevo, também, o processo e os instrumentos usados na coleta de dados para a realização do presente trabalho e a organização da análise de dados.

1.1 Opção pela pesquisa qualitativa interpretativa

Para construir o percurso de investigação do objeto deste estudo, fiz opção pela metodologia qualitativa interpretativa, porque subsidia a apreensão do fenômeno dentro da sua realidade histórica, pela especificidade e identidade ligadas aos interesses da pesquisa em pauta.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), a investigação qualitativa possui cinco características:

- 1) Na investigação qualitativa a fonte principal de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- 2) A investigação qualitativa é descritiva.
- 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

- 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva.
- 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa tem se afirmado como promissora possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação. A escolha da investigação qualitativa deve-se ao fato de que os “dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexos tratamentos estatísticos.” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 16).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. No pensar de Minayo (1995, p. 21-22), “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Esta linha de investigação tem se mostrado mais favorável no tratamento de fenômenos educacionais pelas características próprias do tema que exige a observação de múltiplas facetas e respeito à dinâmica do processo educativo.

1.2 Caminho da coleta de dados

A coleta de dados – observação, entrevistas e análise documental – foi desenvolvida de Março a Novembro de 2012² (Apêndice D, p. 177-178).

Ao todo foram entrevistados dezesseis professores, sendo que, destes, nove atuam na regência de sala de aula, cinco são coordenadores pedagógicos e dois são diretores. Ouvir os coordenadores pedagógicos e diretores me ajudou na compreensão de como estão constituídas as práticas pedagógicas e o trabalho com o Ciclo de Formação Humana nas unidades escolares.

Para responder as questões que norteiam a pesquisa e atingir os objetivos propostos, busquei inicialmente realizar a leitura da documentação que constitui a base legal do ensino em Ciclos de Formação Humana na rede municipal de ensino de Rondonópolis – MT. Fazem parte deste levantamento os documentos que descrevem e normatizam esta modalidade de ensino. Estas leituras possibilitaram a composição do cenário que conta a história da implantação do modelo de escolaridade em ciclos no município.

² Devido às reformas em algumas unidades escolares e à posse de novos concursados, as aulas na rede municipal de ensino de Rondonópolis – MT iniciaram-se em 05 de março de 2012.

As informações coletadas a partir dos documentos da Secretaria Municipal de Educação me permitiram uma interpretação crítica do contexto escolar observado, bem como contribuíram na análise das respostas dos professores aos questionamentos a eles dirigidos no decorrer da pesquisa.

Em reunião com a equipe responsável pela formação contínua dos coordenadores pedagógicos na Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis – MT foi possível colher informações sobre as escolas e identificar os possíveis professores que acompanharam o processo e que estão atuando nas unidades escolares da rede pública municipal. Das informações coletadas nesta reunião foi produzida uma lista com os nomes dos professores e unidades escolares onde estes estavam atuando no ano de 2012.

De posse destas informações foram visitadas quinze unidades escolares, com o objetivo de identificar duas unidades escolares, com o maior número possível de professores atuando em sala de aula no período de 2000 a 2011, sendo que estes teriam que ter acompanhado o processo de implantação. Nesta etapa os coordenadores pedagógicos e diretores me confirmavam, ou não, as informações repassadas pelos funcionários da Secretaria Municipal de Educação.

Os critérios para escolha das escolas onde os sujeitos atuam foram:

- escolas de Ensino Fundamental, pois o Ciclo de Formação Humana atende aos alunos dos seis anos aos quatorze anos de idade;
- escolas localizadas no perímetro urbano do município, devido à facilidade de acesso;
- escolas que adotaram o Ciclo de Formação Humana entre os anos de 2000/2001, uma vez que possibilitaria uma avaliação da proposta buscando os avanços e as perspectivas.

Após as visitas e feitas as ponderações com relação às disponibilidades e as reais possibilidades de realização da pesquisa, optei por duas unidades escolares da zona urbana do município que denominarei como Escola 1 e Escola 2, de agora em diante designadas E1 e E2, respectivamente.

Devo ressaltar que não pretendo comparar as unidades escolares, pois o meu interesse é pelo professor. Reconheço que a organização e a estrutura escolares interferem positiva ou negativamente no trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, porém, o foco desta investigação recai sobre a prática pedagógica, no sentido de analisar o avanço e a perspectiva da escola organizada em Ciclo de Formação Humana.

Num segundo momento retornei às unidades escolares, onde apresentei o projeto de pesquisa e solicitei permissão para a realização da pesquisa de campo. Os dirigentes das unidades foram informados sobre quem seriam os professores com os quais havia interesse

em dialogar, abrindo inclusive a possibilidade de acrescentar algum nome àquela lista inicial. As dificuldades encontradas nesta etapa da pesquisa foram as interrupções do diálogo, ocorridas devido à necessidade do coordenador e diretor atender aos alunos, professores e pais, em esclarecimentos ou resolvendo conflitos.

Em um terceiro momento, a coordenação e a direção das unidades escolares disponibilizaram os dias de hora atividade do professor, o dia de sua formação contínua na unidade escolar, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e o período de regência do professor.

De posse destas informações, foi realizado novo retorno às unidades escolares durante o período de hora atividade dos professores para conversar com os mesmos a respeito da pesquisa, agendar um horário para a entrevista e observação da prática de sala de aula.

Ao iniciar a pesquisa os sujeitos eram apenas professores que atendiam os seguintes critérios: ser ou ter sido professor em regência de sala de aula de 2000 até 2011, participando do processo de implantação do Ciclo de Formação Humana. Conforme a pesquisa caminhava nas entrevistas e observações, fez-se necessário entrevistar coordenadores pedagógicos e diretores escolares, pois, segundo os entrevistados, estes são atores principais na condução do trabalho pedagógico das unidades escolares.

Os coordenadores pedagógicos e diretores atendem ao critério de escolha dos sujeitos da pesquisa, uma vez que, apesar de não estarem em regência efetiva na sala de aula, estão desde antes da implantação do Ciclo de Formação Humana nas unidades escolares, alguns ora como professores, ora como coordenadores.

Na E1, há quatro professores (P1, P2, P3 e P4) atuando em sala de aula, três coordenadores pedagógicos (C1, C2 e C3) e um diretor (D1). Já na E2, são cinco professores atuando em sala de aula (P1, P2, P3, P4 e P5), dois coordenadores pedagógicos (C1 e C2) e um diretor (D1) que atendem aos critérios preconizados e que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. São estes professores que constituem os sujeitos da pesquisa.

Na análise de dados os professores serão precedidos da sigla da unidade escolar a qual pertencem e pelo fragmento extraído de suas entrevistas, por exemplo, Professor 1, da Escola 1, Fragmento 1 (P1E1F1), e assim sucessivamente para os demais sujeitos.

Após o aceite, ficou acordado com os sujeitos da pesquisa que poderia haver necessidade de esclarecimentos posteriores à primeira entrevista. Os mesmos poderiam ser entrevistados tantas vezes quantas a pesquisadora julgasse necessário para uma clara compreensão dos porquês e os sentidos atribuídos por cada um à sua prática pedagógica e do seu entendimento da modalidade de ensino investigada.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para a análise posterior. Ficou acordada, também, a observação em sala de aula. Para documentar as entrevistas e as observações foi confeccionado um termo de consentimento livre e esclarecido, constante no Apêndice A (p. 174).

1.2.1 Instrumentos para a coleta de informações

Para atingir os objetivos propostos considerei os seguintes instrumentos de coleta de informações: roteiro para análise textual dos documentos escolares, entrevista semiestruturada (professores, coordenadores pedagógicos e diretores), e, observação da prática pedagógica dos professores.

1.2.1.1 Roteiro para a análise textual dos documentos escolares

Foram considerados para esse estudo os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e os Regimentos Escolares (RE), que têm a função de orientar e normatizar o funcionamento das instituições escolares. O conteúdo destes documentos foi exposto no trabalho, de acordo com a sua importância, para caracterizar as unidades escolares.

A partir da leitura dos documentos escolares foi possível aproximar-me da realidade das escolas, conhecer suas histórias, suas necessidades, objetivos e as características dos alunos que a frequentam.

Essa leitura permitiu a elaboração, *a posteriori*, de um roteiro para a análise textual dos documentos escolares (Apêndice C, p. 176). Este roteiro priorizou alguns aspectos dos documentos escolares relacionados à caracterização geral dos documentos, organização escolar (papel da escola, objetivos da escola, necessidades da escola, proposta curricular e avaliação) e a concepção do Ciclo de Formação Humana.

1.2.1.2 Entrevista semiestruturada

As entrevistas realizadas foram do tipo semiestruturada (Apêndice B, p. 175), assemelhando-se a uma conversa, sendo que os sujeitos atribuíram significados às situações que fazem parte da sua vida cotidiana. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, depois foram transcritas para proceder à análise de dados.

1.2.1.3 Observação

Foi adotado um caderno de campo para tomar nota das observações e reflexões sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula. Para a observação de sala de aula foi delimitado o tempo de quatro horas para cada professor em regência.

A observação também contemplou situações fora de sala de aula, tais como: a rotina da unidade escolar; o planejamento individual e coletivo; a Hora Trabalho Pedagógico (HTP); a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); a formação contínua e o oferecimento do apoio pedagógico; momentos que contribuíram na compreensão do processo educacional do Ciclo de Formação Humana em seu contexto micro e macro na unidade escolar.

Foram analisados documentos internos (planejamento de aula, caderno de campo do professor, atividades dos alunos, cartazes dispostos na sala de aula), e externos (orientações curriculares da rede Municipal de Rondonópolis – MT, PPP e RE) à situação observada, sendo assim considerada toda forma de registro escrito que possa ser usado como fonte de informação para a pesquisa, com a finalidade de confrontar a realidade observada, as informações coletadas com as entrevistas e as propostas apresentadas nos documentos.

1.2.2 Como se procedeu na análise dos dados

A análise de dados foi realizada a partir de três eixos definidos pelo conteúdo dos dados revelados no decorrer da pesquisa, e que respondem aos objetivos propostos inicialmente no trabalho de pesquisa, a saber: Eixo 1 – Implantação do Ciclo de Formação Humana, Dilemas e Promessas na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT; Eixo 2 – Práticas Pedagógicas; e Eixo 3 – Avanços, Desafios e Perspectivas. Cada eixo foi subdividido para facilitar análise de dados e a compreensão dos leitores.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO – O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE A ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo relatar as pesquisas já realizadas sobre a escola organizada em ciclos no Brasil. Está dividido em: procedimentos adotados para a realização do Estado do Conhecimento; Artigos de revisão de literatura; Teses e Dissertações sobre a escola organizada em ciclos no Brasil; Dissertações sobre a escola organizada em ciclos em Mato Grosso.

2.1 O Estado do Conhecimento

O Estado do conhecimento teve como objetivo investigar o que se tem publicado sobre a escola organizada em ciclos no Brasil, no Estado de Mato Grosso e no município de Rondonópolis – MT. Buscou-se saber quais os avanços e a perspectiva desta organização curricular, bem como verificar quais são as contribuições necessárias ao debate da qualidade da educação básica e à constituição da base teórica que sustenta o estudo.

O levantamento sobre as produções acadêmicas foi realizado sobre o período de 2000 a 2010, a partir de três fontes principais, a saber: teses e dissertações produzidas no Brasil; e artigos sobre a escola organizada em ciclos.

A pesquisa documental foi realizada através do levantamento de Teses (T) e Dissertações (D) nos sites: CAPES (<http://www.capes.gov.br>), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (<http://www.bdttd.ibicit.br/bdttd>), Biblioteca Digital do Portal Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br>), bibliotecas digitais de IES, sites de PPGEs. Além de consultas aos dados disponibilizados no site do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Educativas³ (UEPG) www.uepg.br/gppepe.

Em cada site visitado lançou-se mão das ferramentas de busca interna, digitando as palavras-chave: escola organizada em ciclos, ciclos de aprendizagem, ciclos de formação humana, escola plural, escola cabana, escola cidadã, ensino organizado em ciclos, escola ciclada e ciclos de desenvolvimento humano. O procedimento foi realizado de forma que cada resultado apresentado teve o resumo da pesquisa salvo em um documento do *Word*® em pasta específica.

³ Um banco de dados contendo os resumos sobre o levantamento de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil – 2000 a 2011 sob a responsabilidade de Silvana Stremel e Jefferson Mainardes.

Depois, com o auxílio do software *Excell®*, extraiu-se dos resumos: nome do autor, título do trabalho, nome do orientador, classificação do trabalho em dissertação ou tese, instituição, ano de defesa/publicação do trabalho, método, metodologia e instrumentos de coleta de dados.

O mesmo procedimento foi adotado para os artigos sobre a escola organizada em ciclos. Para os artigos realizou-se pesquisa no banco de periódicos do SciELO. As buscas foram dirigidas para periódicos *on line*, onde as buscas retornaram resultados afirmativos nas seguintes publicações: *Caderno de Pesquisa; Educar; Educação e Sociedade; Educação e Pesquisa; Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais; Estudos avançados; Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira Estudos Pedagógicos; O Público e o Privado*. Some-se a estes, a coleção de livros, *Ciclos em Revista nº I a V*, não publicado em versão *on-line*.

Procedeu-se a classificação dos trabalhos conforme proposto por Stremel e Mainardes (2010); a partir daí, iniciou-se a tabulação, confeccionando-se quadros e determinando porcentagens a respeito dos dados coletados.

As perguntas que nortearam o levantamento sobre as produções foram: O que se tem produzido de 2000 a 2010 sobre a escola organizada em ciclos? Quais os temas abordados nos trabalhos? Existe avanço neste tipo de organização de ensino? Quais? A formação de professores é contemplada nos trabalhos?

2.2 Artigos de revisão de literatura sobre a escola organizada em ciclos

Dentre os artigos lidos, escolhi os estudos denominados revisão de literatura (Estado do Conhecimento), onde destaco brevemente um resumo de cada um por ordem cronológica.

Sousa *et all* (2003) realizaram um levantamento e caracterizaram a produção no Brasil de 1980 à metade de 2002. Foram analisados livros, capítulos de livros, artigos publicados em revistas da área de educação, dissertações e teses, textos apresentados em eventos. Após análise chegaram a um total de 96 publicações sobre o ciclo e a progressão escolar, distribuídos da seguinte maneira: 6 livros, 11 capítulos de livros, 5 teses, 17 dissertações, 1 monografia, 53 artigos em periódicos e 3 textos em eventos.

Os autores identificaram cinco focos privilegiados no tratamento dos temas, sendo que os mesmos não são excludentes. Houve trabalhos que, devido à sua abrangência, foram classificados em mais de um foco, apresentando os seguintes resultados: 11 sobre resgate histórico do debate sobre ciclos/progressão escolar no Brasil; 70 sobre problematização de

concepção e/ou implantação de ciclos e/ou progressão escolar; 5 sobre considerações acerca da legislação e normas relativas a ciclos e/ou progressão escolar; 29 relatos de iniciativas de implantação de ciclos e/ou progressão escolar, e 37 sobre análise de resultados/impactos de implantação de ciclos/progressão escolar.

Os autores evidenciam que as publicações começaram a ocorrer apenas em 1984 e que em 1999, 2000 e 2001 houve uma intensificação da produção. A maioria dos trabalhos considerados (73%) trata da reorganização do Ensino Fundamental, abrangendo todos os anos escolares, os restantes (27%) tratam especificamente das séries iniciais do Ensino Fundamental.

É feita a ressalva de que o trabalho não possuía caráter analítico, mas apenas o objetivo de fornecer uma descrição da produção disponível no Brasil. Ao final do artigo os autores fazem referência a algumas leituras que julgam imprescindíveis a quem possa se interessar em estudar o tema em pauta.

Barretto e Sousa (2004) apresentam uma revisão de literatura sobre ciclos e progressão escolar a partir do levantamento já realizado por Sousa *et all* (2003). Quanto aos focos de análise privilegiados nos textos, encontram-se: o resgate histórico das experiências de introdução dos ciclos ou progressão continuada no país; os fundamentos, justificativas, potencialidades e implicações das propostas de ciclo e de reorganização do ensino; os dispositivos legais e normativos emanados de diferentes instâncias; as iniciativas de adoção dos ciclos e, por fim, os resultados e/ou o impacto das medidas.

Segunda as autoras, a escola organizada em ciclos vem recebendo denominações

diversas, estando, em certa medida, associados a propostas de promoção automática, avanços progressivos e progressão continuada [...] Embora as experiências brasileiras sejam muito diversas e numerosas, muitas delas têm sofrido interrupção abrupta; além disso, um número grande de iniciativas de introdução dos ciclos é recente. (BARRETTO; SOUZA, 2004, p. 33-34).

As autoras apresentam dados estatísticos do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) sobre a abrangência da escola organizada em ciclos no ano de 2002, e, ainda, a diversidade de durações de um ciclo. Segundo Barretto e Sousa (2004), no momento da pesquisa apenas 19,4% das escolas públicas brasileiras organizavam o Ensino Fundamental em ciclos; sendo que, destas, 10,9% adotavam unicamente ciclos, e 8,5% combinavam ciclos e séries.

Segundo Barretto e Sousa (2004) a maioria das escolas organizadas em ciclos está localizada nos Estados de São Paulo e Minas Gerais. AO nível de políticas municipais, as

mais estudadas são as da rede municipal de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre. A maioria dos estudos trata do Ciclo Básico de Alfabetização. “O que se pode afirmar até agora, segundo algumas dessas pesquisas, é que os propalados argumentos de que os ciclos e a progressão continuada baixariam o nível do ensino não encontram evidências nos dados empíricos” (p. 37).

A escola organizada em ciclos das redes municipais de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, tem como propósito oferecer uma educação de cunho popular e democrático que assegure a todos o direito ao conhecimento e à formação cidadã. As autoras verificaram os seguintes traços comuns nas propostas:

- assunção de uma postura radical de reversão das estruturas excludentes da escola e da cultura que a legitima;
- forte acento no trabalho coletivo que envolva toda a comunidade escolar (alunos, profissionais da escola, pais, comunidade), na formulação e implementação do projeto político-pedagógico da escola;
- nova relação com o conhecimento, buscando significados para o conteúdo escolar que estabeleça uma relação mais dialógica entre as vivências dos alunos e o conhecimento sistematizado, numa perspectiva globalizadora e interdisciplinar;
- especial empenho na superação do regime seriado e suas consequências em relação à retenção e agravamento da seletividade escolar. (BARRETTO; SOUSA, 2004, p. 38-39).

As autoras fazem uma análise minuciosa de cada uma dessas três redes municipais e concluem “que os ciclos como uma forma de organização da escola e de desenvolvimento do currículo sob uma perspectiva democrática e inclusiva estão em vias de ser construídos” (2004, p. 45).

Gomes, C. (2004) revisou uma série de artigos, dissertações, teses e trabalhos apresentados em reuniões científicas, com o objetivo de analisar o resultado da implementação de programas de escolas organizadas em ciclos.

O autor apresenta uma síntese dos aspectos favoráveis e desfavoráveis dos ciclos e relata que, com a seriação mantida pelos professores à sombra dos ciclos, diversas distorções foram constatadas: a transferência do primeiro pico de reprovação para o fim do ciclo básico e para a quinta série; a definição dos conteúdos curriculares do ciclo básico pelos professores das séries posteriores, e o acréscimo de evadidos entre a segunda e a terceira séries.

A escola velha e a escola nova coexistem em diversas proporções, com diversos matizes e contradições, como intenção e realidade. A mescla desses elementos conduz, em muitas situações, o velho a não ser tão velho e a ficar pior que o novo. É o caso do desmoronamento da escola tradicional pela

introdução do que é percebido como promoção automática, em que os atores escolares podem ser lançados ao pior dos mundos, quando o velho ruiu e o novo ainda não foi edificado ou foi implantado de maneira distorcida. (GOMES, C., 2004, p. 48).

Ainda segundo Gomes (2004, p. 49), “poucas são as pesquisas de grande porte que avaliam a fundo, com desenhos apropriados, as experiências implantadas em sistemas de ensino inteiro”, além disso, prossegue ele, do ponto de vista metodológico, “falta aprofundamento da pesquisa qualitativa, por meio da aplicação de variados modelos aos dados agregados existentes, como os do Sistema de Avaliação da Escola Básica (SAEB) e outros especialmente coletados nos censos escolares”.

Encontram-se contribuições importantes nos trabalhos de Mainardes (2006 e 2009b), que passo a relatar sucintamente. Em 2006, escreveu um artigo cujo objetivo proposto foi o de “analisar os aspectos que têm sido enfatizados nos estudos e publicações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil, bem como suas limitações e perspectivas” (MAINARDES, 2006, p. 13). O autor concentrou sua investigação sobre o período de 1987 a 2004, e localizou 147 textos sobre escolaridade em ciclos no Brasil. Estes trabalhos estão assim distribuídos: 37 teses e dissertações, 10 livros, 38 capítulos de livros e 62 artigos.

Os textos foram divididos em cinco categorias, de acordo com a abordagem: a) discussão de aspectos teóricos referentes à escola em ciclos (67 textos); b) geração e formulação de políticas (30 textos); c) implementação de políticas (27 textos); d) resultados das políticas e impacto no desempenho de alunos (20 textos); e e) revisão de literatura (3 textos). Mainardes (2006) conclui que o número de produções e publicações sobre ciclos é bastante significativo. No entanto, apesar da variedade de informações, vários aspectos precisam ser aprofundados na pesquisa sobre essa temática uma vez que:

- (a) Há a predominância de comentários e críticas. Os estudos que apresentam resultados de pesquisa propriamente dita constituem um número menos significativo de textos. Em muitos casos, os textos classificados como comentários e críticas pouco contribuem para a compreensão dessa política.
- (b) Vários textos parecem apenas reafirmar a validade dos ciclos ou legitimar experiências analisadas.
- (c) Vários estudos apresentam problemas relacionados à formulação, implementação e resultados de programas. No entanto, apenas um reduzido número de pesquisas apresenta alternativas para tais problemas.
- (d) Do ponto de vista metodológico, constata-se a forte predominância de estudos qualitativos, envolvendo amostras reduzidas. No entanto, tem faltado uma maior articulação entre aspectos macro e microestruturais da política educacional, bem como a articulação entre macro e microimplementação das políticas. Isso significa que muitas pesquisas apresentam conclusões válidas

apenas para o contexto investigado ou não estabelecem relações com as políticas nacionais e com programas similares em desenvolvimento no país.

(e) A não distinção entre experiências de ciclos (de formação e de aprendizagem) e o regime de progressão continuada dificultam a compreensão mais aprofundada de ambas as políticas.

(f) A ausência de legítimas revisões de literatura em dissertações e teses tem ocasionado a repetição de tópicos (por exemplo, aspectos históricos dos ciclos no Brasil), enquanto existe ainda uma série de lacunas nesse campo de pesquisa. (MAINARDES, 2006, p. 18-19).

No texto de Mainardes (2009b) são citadas e analisadas 13 teses e 110 dissertações sobre escolaridade em ciclos produzidas no Brasil entre 2000 e 2006. Nas palavras do autor, as principais contribuições desses trabalhos podem ser resumidas nos seguintes aspectos:

a) indicam a natureza complexa da implementação de políticas de ciclos, principalmente por envolver mudanças no sistema de promoção dos alunos, avaliação da aprendizagem, currículo, pedagogia, organização da escola e formação permanente de professores;

b) evidenciam a importância da participação dos profissionais da educação no processo de formulação, implementação e avaliação das políticas;

c) ressaltam o papel da infraestrutura e das condições de trabalho (maior suporte aos alunos, professores e escolas);

d) destacam o distanciamento entre a política proclamada (discurso oficial) e a implementação das políticas no contexto da prática, onde estas são reinterpretadas e adaptadas de acordo com as circunstâncias, diferentes traços culturais e condições objetivas e subjetivas;

e) apontam a importância da gestão educacional em um sentido amplo (sistema de ensino) e no contexto escolar para efetivação das políticas. (MAINARDES, 2009b, p. 10).

Para o autor, estes estudos são extremamente significativos, pois apontam fragilidades dos métodos, dos instrumentos de coletas de dados, da opção metodológica, da análise dos dados e do que já se tem produzido a respeito da escola organizada em ciclos no Brasil. Observam-se as seguintes necessidades:

a) aprofundamento de questões teóricas e metodológicas das pesquisas, pois diversos trabalhos analisados são frágeis nesses aspectos; b) ampliação do espectro de análise no que se refere às determinações mais amplas relacionadas às realidades concretas investigadas; c) analisar o sistema de mediações envolvido no objeto pesquisado, ou seja, estudar o conjunto de relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade. (MAINARDES, 2009b, p. 16).

Para Mainardes (2009b, p. 15), estas revisões tornam-se “um campo de pesquisa rico e promissor e que pode ser ainda bastante explorado por diferentes pesquisadores ou grupos de pesquisadores”. É nesta perspectiva que passo a descrever os resultados do Estado do

Conhecimento – em dissertações e teses no Brasil, na tentativa de contribuir no debate e nas reflexões sobre a escola organizada em ciclos.

2.3 Produções acadêmicas em teses e dissertações no Brasil

Nas pesquisas realizadas foram encontrados duzentos e dezesseis trabalhos sobre a escola organizada em ciclos no Brasil no período de 2000 a 2010, conforme pode ser observado no quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Produções acadêmicas, por ano, sobre a escola organizada em ciclos no Brasil no período de 2000 a 2010.

Ano	Dissertações	Teses
2000	9	1
2001	11	-
2002	29	-
2003	21	5
2004	13	3
2005	25	-
2006	26	4
2007	12	5
2008	18	5
2009	14	3
2010	12	-
Total	190	26

Fonte: Elaborado pela autora para o presente estudo.

O ano de 2002 foi o que teve maior produção de dissertações sobre a escola organizada em ciclos, e o ano de menor produção foi 2000. Observa-se que, do ano de 2008 ao ano de 2010, houve uma queda acentuada na quantidade de dissertações produzidas sobre o tema investigado. Quanto às teses, os dados evidenciam que não houve trabalhos em 2001; 2002; 2005 e 2010.

Acredita-se que a oscilação na produção pode ter ocorrido – ou esteja ocorrendo – devido a uma possível desmotivação ocorrida por fatores externos, tais como as críticas negativas baseadas em avaliações nacionais ou locais às redes de ensino, redefinições de políticas públicas por parte de governos locais, provocando a descontinuidade de programas e levando à diminuição do nível de interesse de mestrands e doutorandos e respectivos orientadores.

Vale considerar que é bastante provável que os fatores externos, citados anteriormente, contribuíram decisivamente no número de produções, pois foram identificados cento e sessenta e oito professores orientadores diferentes nos diversos programas de pós-graduação que orientam sobre a temática da escola organizada em ciclos. O estudo revela, ainda, que os duzentos e dezesseis trabalhos localizados foram produzidos por duzentos e treze autores diferentes, sendo que somente três autores fizeram mestrado e doutorado sobre a escola organizada em ciclos, a saber: Alvarse (2002 e 2007), Jacomini (2002 e 2008), Mundim (2002 e 2009).

As cento e noventa dissertações (88%) estão distribuídas por cinquenta e nove instituições de pós-graduação, sendo que essas pesquisas foram defendidas e apresentadas em cinquenta Programas de Pós-Graduação em Educação e em outros nove Programas de Pós-Graduação diversos. As vinte e seis teses (12%) foram localizadas em treze programas de doutorado diferentes, sendo onze Programas de Pós-Graduação em Educação, um Programa de Economia e um Programa de Ciências Sociais.

A categorização dos temas abordados nos programas de pós-graduação está no quadro 2 apresentado abaixo.

Quadro 2: Temas abordados nas Dissertações (D) e Teses (T) (2000-2010)

Temática	D	T
Processos de ensino-aprendizagem	33	2
Implementação de políticas de ciclos	30	5
Avaliação da aprendizagem dos alunos	31	3
Opinião de professores, alunos e pais	20	3
Questões curriculares	20	3
Organização do trabalho pedagógico	11	-
Concepção e formulação de políticas de ciclos	8	1
Formação continuada de professores	8	1
Política de ciclos e seus fundamentos	5	4
Análise do desempenho de alunos	4	4
Gestão	6	-
Trabalho docente	6	-
Educação inclusiva	4	-
Relação escola-família	2	-
Políticas de ciclos – análise comparada	1	-
Formação inicial de professores	1	-
TOTAL	190	26

Fonte: elaborado pela autora para o presente estudo a partir de dados disponibilizados no site do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Educativas (UEPG).

Os temas estão distribuídos em dezesseis temáticas diferentes com alguns trabalhos podendo ser classificados em mais de uma categoria, devido à sua abrangência. Dois temas – processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos e análise de implementação de políticas relacionadas aos ciclos –, detém 16,2% dos trabalhos das pesquisas, cada um. Outro tema bastante recorrente é a avaliação da aprendizagem dos alunos (15,7%).

Infere-se que tal comportamento dos pesquisadores deve-se a uma preocupação justificável com relação ao processo de transição do sistema seriado para a escola organizada em ciclos. É relevante também, o diagnóstico das falhas de implementação da proposta a fim de lançar luz sobre o fenômeno e propor possíveis alternativas aos gestores responsáveis pelas redes, de modo a contribuir na melhoria dos processos de ensino aprendizagem, visando garantir aos alunos não somente a permanência nas unidades escolares, mas, também, uma aprendizagem significativa.

Poucos trabalhos abordam a formação continuada de professores que trabalham na escola organizada em ciclos, o que já havia sido relatado nos diversos trabalhos analisados por Mainardes (2009b, p. 11) que descrevia “que a formação permanente de professores para enfrentar os desafios da avaliação nos ciclos e outros aspectos relacionados à prática pedagógica nos programas de ciclos foi frágil ou negligenciada no processo de implementação”.

Os índices de trabalhos que abordam a formação continuada (4,2%) e a formação inicial (0,5%) nos revelam a necessidade de estudos mais aprofundados destas duas temáticas. Outro estudo necessário é o da análise comparada da política de ciclos e da política da escola seriada (0,5%).

Um aspecto preocupante revelado pelo presente levantamento é que 25,9% dos trabalhos não apresentam, em seu resumo, a descrição do tipo de pesquisa que está sendo utilizado. O que nos mostra a fragilidade e o descuido ao se elaborar o resumo do trabalho, dando a parecer que não se trata de um pesquisa científica, uma vez que são dissertações e teses, por “não assumir explicitamente a opção metodológica seguida, especialmente por serem trabalhos que tratam do tema pesquisa” (ANDRÉ, 2006, p. 19).

Por outro lado, boa parte dos textos (74,1%) delimitam claramente sua opção metodológica. Neste universo existe uma predominância quase absoluta (68,1%) dos trabalhos cuja metodologia de pesquisa fez uso de pesquisa qualitativa. O que já havia sido constatado por André (1995, p. 22), ao escrever “que a abordagem qualitativa tornou-se muito popular entre os pesquisadores da área de educação, inclusive os brasileiros”.

A escola organizada em ciclos recebe diferentes denominações – Escola Cidadã (Porto Alegre – Rio Grande do Sul), Escola Plural (Belo Horizonte – Minas Gerais), Escola Cabana (Belém – Pará), Escola Ciclada (Mato Grosso) entre tantos outros – pautadas em um objetivo comum: a democratização do ensino. Esta postura dos governos locais demonstra que as propostas são modificadas de acordo com as necessidades político-partidárias, do momento e são moldadas às necessidades locais.

A concepção do que seja a escola organizada em ciclos não está desvinculada da concepção de conhecimento e da compreensão do papel social da escola. No Brasil, a concepção de ciclo presente nas diferentes propostas implementadas, está diretamente relacionada com a trajetória das diversas tentativas de reversão do fracasso escolar ao longo do tempo. Podemos dizer que a tentativa de reversão do fracasso escolar torna a experiência brasileira única, no sentido da conceituação dos ciclos e da escola com outra forma de organização. (FERNANDES, C. 2009).

As políticas de ciclos implantadas no Brasil representam uma nova lógica de organização do trabalho escolar e se apresentam com o propósito de democratização do ensino. Visam à inclusão dos alunos de classes sociais menos favorecidos, uma vez que favorecem a permanência do aluno na escola e no oferecimento de estratégias diversificadas a fim de promover a aprendizagem dos mesmos.

Pelas leituras realizadas sobre a escola organizada em ciclos, pode-se observar que, desde seus primórdios, a proposta está associada à ideia de superação do fracasso e exclusão escolar. Entretanto, a mudança da escola seriada para a escola organizada em ciclos pode garantir o acesso à escola, corrigir o fluxo escolar, mas não garante a qualidade do ensino oferecido pela rede pública. Fato que carece de maior atenção e investimentos financeiros nas unidades escolares.

Os trabalhos analisados descrevem que propostas de escola organizada em ciclos que foram implantadas de forma gradativa, com participação da comunidade escolar, tem maior aceitação pelos docentes e discentes. Nestes casos, foi possível perceber que houve a realização de estudos e negociações em torno das propostas apresentadas pelas secretarias de Educação em diferentes regiões do país.

Aspectos considerados como avanços na escola organizada em ciclos relatados nos trabalhos contemplados no levantamento são:

- Baixos índices de retenção/reprovação escolar;
- Redução do índice de evasão escolar;
- Redução da distorção idade/série;

- Regularização do fluxo escolar;
- Formação contínua dos professores na própria unidade escolar voltada às necessidades de ensino aprendizagem dos educandos;
- Flexibilização dos processos avaliativos;
- Reorganização dos tempos/espços de aprendizagem;
- Planejamento coletivo dos professores.

Em geral, pela sua natureza intrínseca, teses e dissertações apresentam estudos com características críticas, sem uma preocupação em apontar soluções ou caminhos objetivos para os problemas em questão. São apontados avanços desta reestruturação curricular, porém nenhum trabalho incluído no universo da pesquisa trata especificamente sobre este tema. A seguir, apresento um resumo das dissertações sobre o tema em questão no Estado de Mato Grosso.

2.4 Dissertações sobre a escola organizada em ciclos do estado de Mato Grosso

O levantamento revelou a existência de quatorze dissertações sobre a escola organizada em ciclos desenvolvidas em Mato Grosso⁴ (2000-2010), as quais foram classificadas de acordo com a temática principal de abordagem das dissertações, conforme o quadro 3 abaixo.

Quadro 3: Temas abordados nas dissertações sobre a escola organizada em ciclos no Estado de Mato Grosso de 2000 a 2010.

Currículo	5
Avaliação da aprendizagem dos alunos	2
Opinião de professores	2
Processo ensino-aprendizagem	2
Gestão escolar	1
Formação inicial de professores	1
Formação continuada de professores	1

Fonte: Elaborado pela autora para o presente estudo.

A temática mais estudada até o presente momento é o currículo. Dentre as quatorze dissertações, duas tratam sobre a escola organizada em ciclos em Rondonópolis – MT, sendo que Cunha (2005) estudou o currículo do primeiro ciclo da rede municipal de ensino e Araújo

⁴ É importante observar que, destas, treze dissertações foram produzidas no PPGE da UFMT Campus de Universitário de Cuiabá e uma dissertação do PPGE da Universidade Estadual de Campinas - São Paulo.

(2005) a opinião dos professores sobre a resistência à escola ciclada na rede estadual de ensino. Estes dois trabalhos tornaram-se extremamente significativos, pois contam a história da implantação no mesmo tempo histórico de duas redes de ensino, a estadual e a municipal, no município de Rondonópolis – MT, cada uma com suas particularidades.

2.4.1 Currículo

Cunha (2005) pesquisou sobre “A prática de planejamento curricular de professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental no contexto da implantação de ciclos na rede pública municipal de Rondonópolis/ MT”, e teve por objetivo compreender como as professoras do 1º ciclo do Ensino Fundamental de uma escola municipal realizam a prática de planejamento curricular.

A análise dos dados indicou que a prática de planejamento das professoras é caracterizada preferencialmente por dois eixos. Num primeiro eixo, notou-se a presença de elementos que revelam a presença de uma concepção do planejamento do currículo como produto – sendo esta concepção mais predominante nas práticas. Este viés fica evidente ao ser revelada a dependência a materiais e prescrições curriculares externas à escola, e cujos significados não são produzidos pelas professoras, remontando à alienação. Num segundo eixo, constatou-se a presença de certa autonomia, percebida pela deliberação que resgata para o centro da produção curricular as pretensões educativas partilhadas na reflexão coletiva, revelando que, por vezes, a prática se orienta por uma concepção do planejamento do currículo como processo.

Portanto, a prática de planejamento produz-se no permanente conflito entre um currículo prescrito, oficial, acomodando a intencionalidade da regulação do conhecimento ao condicionar o controle da ação das professoras – chamado de inovação prescritiva oficial – e um currículo vivido, traduzido na expressão de uma racionalidade mais contextual em atenção às questões cotidianas e ao conhecimento social produzido na relação com os envolvidos no processo educativo – concebido como inovação a partir da escola.

Os papéis que as professoras assumem no desenvolvimento curricular não são estáveis, oscilando entre executoras de um currículo produto – perspectiva que limita o sentido da prática e a condição da autonomia profissional – e uma postura de implementadoras ativas do currículo, uma concepção mais processual e deliberativa do currículo, cujos significados estão mais próximos à concepção emancipatória das professoras.

Rodrigues (2005) fez um estudo acerca das “Concepções e práticas de organização curricular dos professores do 1º ciclo de formação de uma escola da Rede Municipal de Educação Básica de Cuiabá-MT”, com o objetivo de compreender o processo de organização curricular na prática pedagógica dos professores do 1º Ciclo de Formação Humana.

Os dados coletados e analisados dão a conhecer um enfoque, na escola, de uma concepção de organização curricular que flexibiliza com tendências ora mais intensas ao currículo disciplinar e ora mais intensas ao currículo integrado. As formas de organização curricular coexistem na prática dos professores do 1º Ciclo de Formação Humana na escola pesquisada, sendo predominante o disciplinar, currículo organizado em uma matriz disciplinar, a qual não representa impedimento à integração curricular.

Menegão (2008) estudou “A alfabetização no currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de educação”. Seu objetivo foi compreender como as professoras alfabetizadoras desenvolvem o currículo de alfabetização no 1º Ciclo do Ensino Fundamental da rede estadual de Mato Grosso, no município de Cuiabá. Desenvolveu-se a pesquisa com nove professoras alfabetizadoras que atuam em três escolas.

Na análise dos dados Menegão (2008) indica que as bases teórico-conceituais de alfabetização e de currículo assumidas pelas professoras transitam entre duas concepções: uma na perspectiva conservadora e restrita de alfabetização e outra mais ampla e inovadora. Na primeira concepção, as alfabetizadoras demonstram forte apego às aprendizagens básicas de leitura, escrita e aritmética. Assumem uma prática balizada em atividades de treinamento, de memorização mecânica e instrumental. São estes elementos caracterizadores de uma concepção curricular tradicional presente na organização escolar em séries que permanecem ocupando um espaço significativo nessas escolas.

Em contrapartida, a outra concepção verificada pela autora vai numa perspectiva de alfabetização mais ampla e inovadora, na qual se compreende como necessário o trabalho com atividades de interpretação, do entendimento e do uso do raciocínio lógico, características estas que possibilitam a compreensão de textos e resolução de problemas, ou seja, as professoras interferem na aprendizagem com a proposição de atividades problematizadoras e reflexivas condizentes com um currículo de alfabetização emancipatória e com a organização escolar por ciclos. De modo geral, o que a autora pode perceber é que, nessas unidades escolares, os elementos inovadores e os tradicionais convivem cotidianamente.

Cimitan (2008) investigou “A Educação Física no currículo de escolas estaduais organizadas por ciclos de Sinop - MT”. Seu objetivo foi o de compreender o currículo de

Educação Física que está sendo gestado pelos professores de Educação Física do terceiro ciclo.

Este estudo evidenciou que o currículo de Educação Física das escolas estaduais organizadas por ciclos de Sinop – MT contempla as concepções da proposta curricular expressa nos documentos da rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Entretanto, o currículo de Educação Física escolar é concebido e gestado pelos professores de Educação Física, revelando as necessidades de mudanças e a possível efetivação da proposta curricular visando o trabalho pedagógico voltado às necessidades e características dos educandos.

Silva, L. (2010) realizou uma pesquisa sobre “A política curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã (CBAC) da rede municipal de ensino de Várzea Grande - MT.” Esta pesquisa analisou a política curricular da proposta, uma vez que a política consiste em uma nova tentativa de combater o fracasso escolar no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita de educandos de 6 a 8 anos.

Os resultados da autora revelam, ainda que provisoriamente, que, além de endossarem os estudos e abordagens que argumentam que as atuais políticas curriculares e de ciclos configuram em textos tecidos por várias/múltiplas vozes, expressam também as dificuldades encontradas para sua implementação. Silva, L. (2010) percebeu que, apesar do processo de implantação ter ocorrido de forma democrática e participativa, tendo como metodologia os princípios do planejamento socializado ascendente, no contexto da prática, algumas vozes são mais ouvidas que outras.

De modo geral, pela análise das cinco dissertações sobre o currículo, fica evidente que houve flexibilização dos currículos escolares com a implantação da escola organizada em ciclos, porém, ainda oscilando entre dois eixos, um currículo prescrito ora pela rede estadual ora pela rede municipal, e, por outro lado, com os professores tentando construir um currículo adequado às suas necessidades de trabalho com os alunos.

2.4.2 Avaliação da aprendizagem dos alunos

Cabrera (2004), em trabalho intitulado “A avaliação da aprendizagem no discurso das professoras da Escola Ciclada de Mato Grosso: um estudo de caso”, teve por objetivo identificar como tem se dado as práticas avaliativas, pela via do discurso das professoras, na experiência de organização curricular por ciclos no Estado de Mato Grosso.

Pelos dados levantados, Cabrera (2004) evidenciou que o discurso que as professoras fazem tanto sobre a sua concepção de avaliação como sobre sua prática avaliativa reflete um

modelo dessa prática como instrumento de medida e quantificação dos saberes.

Segundo Cabrera (2004), mesmo com a implantação da política de progressão continuada, os índices de reprovação continuam sendo praticados⁵, o que evidencia um distanciamento em relação aos pressupostos que sustentam as políticas de inclusão escolar. De modo geral, a reprovação, na escola pesquisada, é concebida como medida que visa à garantia da qualidade do ensino. A reprovação permanece acontecendo, todavia, agora, as professoras precisam justificar e explicitar as estratégias que foram utilizadas para superar ou minimizar as dificuldades que os alunos apresentaram.

Amaral (2006) estudou a “Avaliação da aprendizagem na Escola Ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação”. O objetivo foi desvendar a viabilidade do modelo de avaliação adotado na Escola Ciclada de Mato Grosso, com o uso de relatórios descritivos como avaliação. A pesquisa se desenvolveu no município de Cáceres/MT.

A análise dos dados revelou as dificuldades e contradições vividas pelos professores ao produzir os relatórios e a presença da avaliação informal no processo avaliativo, demonstrando que a mudança no formato da avaliação nem sempre é garantia de uma prática mais justa e transparente.

Os dois trabalhos sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos mostram momentos de transição entre a escola seriada e o novo sistema de organização, demonstrando as dificuldades encontradas pelos professores neste novo modelo, onde se convive com o velho e o novo, lado a lado.

2.4.3 Opinião de professores

Marcolan (2003), em seu trabalho intitulado: “Escola Ciclada: pesquisa com professores de escolas públicas da cidade de Barra do Garças, Mato Grosso”, desenvolveu uma pesquisa em nove escolas da rede pública estadual, tendo como propósito produzir uma reflexão sobre o que pensam os professores a respeito da proposta da Escola Ciclada para o Ensino Fundamental, suas vantagens, desvantagens, e os principais problemas encontrados no processo de implantação. A pesquisa demonstrou que, além das ingerências que o desenvolvimento deste trabalho pode infligir ao cotidiano da vida profissional, alguns pontos mereceram destaque. São eles:

⁵ A reprovação, nesta época (2004), na rede estadual do Estado de Mato Grosso, era prevista na regulamentação da escola organizada em ciclos. Para maiores informações leia: ESCOLA CICLADA DE MATO GROSSO. O livro traz duas propostas para a Escola Ciclada: Ciclo de Aprendizagem e o Ciclo de Formação Humana, assim a reprovação era aceita apenas no final de cada ciclo.

- Não existe, por parte dos professores, uma negação explícita à proposta de Escola Ciclada quanto à sua concepção, mas sim, à maneira como a mesma foi apresentada à sociedade;
- Os cursos oferecidos para capacitar os professores e garantir a implementação da proposta não têm surtido o efeito desejado;
- Os investimentos financeiros feitos pelo Estado são insuficientes para atender a demanda e as transformações que poderiam ser auferidas com a implementação de uma proposta dessa natureza;
- Não houve um envolvimento prévio das Universidades, das famílias e, principalmente, dos professores, na elaboração e implantação do ensino em ciclos com progressão continuada.

Constatou-se, ainda, que a resistência oferecida pelos professores em aceitar e, principalmente, em implementar o novo paradigma, baseia-se no desconhecimento de seus princípios básicos e nas profundas mudanças que deveriam ocorrer no fazer pedagógico de cada um.

Por outro lado, Araújo (2005) investigou “A resistência dos professores: o entrave quanto à Escola Ciclada da rede estadual de ensino em Rondonópolis – MT”. Esta pesquisa teve como objetivo verificar se há resistência por parte dos professores.

Por meio do discurso dos entrevistados percebe-se que são inúmeros os fatores que evidenciam a resistência dos professores quanto a esse modelo de ensino, como, também, a insegurança dos profissionais quanto ao desenvolvimento da proposta, uma vez que não estão preparados para desenvolvê-la da maneira como foi concebida. Os dados revelam, ainda que os professores, na sua grande maioria, acreditam que deve haver mudanças mais concretas no ensino para a efetivação de uma escola mais democrática.

Os dois trabalhos que abordam a opinião dos professores foram realizados com professores da rede estadual de ensino e relatam a resistência dos docentes na fase inicial de implantação, resistência esta devida à falta de esclarecimento e entendimento da base teórica e filosófica que ampara a escola organizada em ciclos, bem como a ausência de investimentos financeiros na estrutura física das unidades escolares, uma vez que a documentação legal prevê vários mecanismos que precisam ser implantados para garantir a aprendizagem dos alunos nesta forma de organização, tais como: sala de apoio, sala de articulação, bibliotecas, entre outros.

2.4.4 Processo ensino-aprendizagem

A dissertação produzida por Gomes, S. (2002) relata a “Alfabetização em salas de ciclo básico de aprendizagem”. A autora indica que seu objetivo era detectar os pontos mais críticos na aquisição da escrita e analisar os erros mais incidentes apresentados nos textos produzidos pelos alunos, sujeitos desta pesquisa, bem como confirmar o processo evolutivo no que se refere à produção escrita destes alfabetizandos.

A autora enfoca o desempenho da escrita de 43 alunos do ciclo de alfabetização, partindo da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, diante de uma nova proposta de ensino (seriação para o ciclo de aprendizagem) por ciclos de formação, redimensionando os aspectos curriculares, metodológicos de alfabetização no município de Várzea Grande - MT.

Costa (2007) realizou um estudo sobre “A cultura pedagógico-curricular do professor na escola organizada por ciclos”. O objetivo foi compreender as mudanças que ocorrem na cultura pedagógico-curricular de professores, com a implantação da escola organizada por ciclos, realizada com três sujeitos que atuam na 1º fase do I Ciclo em uma escola da rede municipal de ensino em Carlinda, Mato Grosso.

Os dados analisados demonstram que a cultura pedagógico-curricular do professor é constituída pelo movimento existente entre os elementos da cultura herdada – nos quais se interiorizam traços da cultura que se tornam significativos e que marcam o início da carreira docente. De outro lado, pelos elementos da cultura que dificultam a constituição de práticas pedagógico-curriculares inovadoras – aspectos externos e internos à vida da escola; certezas e incertezas na constituição de novas práticas e de utilização do tempo escolar.

Os elementos da cultura que favorecem a constituição de práticas pedagógico-curriculares inovadoras são assim descritos pela autora:

- Disposição do professor à mudança;
- Possibilidades e desafios da mudança na organização da escola;
- O professor e a visão de si no processo de mudança e da reconstrução de seu olhar sobre o aluno;
- Formação inicial e contínua: o valor dado pelo professor;
- A organização do trabalho do docente.

Em seu estudo aponta que a mudança na cultura pedagógico-curricular do professor ocorre quando ela se faz presente na constituição de novas crenças, valores, costumes e

atitudes. Ou seja, quando o professor se dispõe a refletir sobre as concepções que serviram para referenciar a prática docente em determinada época da carreira docente e se envolve na tentativa de construir uma nova cultura.

A autora infere que os dados analisados permitem afirmar que a implementação da escola organizada por ciclos, aliada à formação inicial e contínua, sinaliza a ocorrência de algumas mudanças na cultura pedagógico-curricular do professor.

Os dois trabalhos evidenciam as mudanças ocorridas em sala de aula com a implantação da escola organizada em ciclos, destacando que o envolvimento pessoal de cada professor; a reflexão sobre as concepções que subsidiam a prática docente; e a formação inicial e contínua de professores são os elementos fundamentais para que ocorram as mudanças tão almejadas na escola organizada em ciclos, na garantia da aprendizagem efetiva de cada aluno da escola pública da educação básica.

2.4.5 Gestão escolar

Bordalho (2008) investigou “O trabalho de gestores escolares no contexto de escolas estaduais organizadas por ciclos de formação”. Esta pesquisa teve por objeto de estudo a organização do trabalho de gestores escolares no contexto de cinco escolas estaduais organizadas por ciclos no município de Cuiabá.

A análise dos dados, feita por Bordalho, revelou que o trabalho dos gestores escolares ainda se realiza de forma assistemática, atendendo às demandas colocadas pelo cotidiano escolar. De modo geral os seus discursos se alinham mais proximamente da perspectiva democrática, porém algumas ações ainda apresentam elementos da perspectiva burocrática.

O trabalho aponta que, nas escolas pesquisadas, há uma nítida divisão de trabalho dos gestores escolares, caracterizada pelas especificidades das funções, nas quais os diretores ainda se preocupam com as questões mais estruturais da escola. Já as coordenadoras pedagógicas são as responsáveis pelo acompanhamento das questões pedagógicas embora algumas dessas ações assumam caráter burocrático.

A autora conclui que as ações realizadas pelos gestores escolares ora contribuem para a efetivação de alguns aspectos dos ciclos na escola ora para o seu enfraquecimento. Isso porque lhes falta maior clareza da necessidade do seu engajamento nas mudanças da escola, engajamento este que traria motivação para empreendê-las, como decorrência de suas responsabilidades sociais e profissionais diante do processo formativo dos alunos que estão na escola pública.

2.4.6 Formação continuada de professores

Laet (2008) estudou “A elaboração e o desenvolvimento curricular dos cursos de formação continuada de professores na escola organizada por ciclos”, cujo objetivo foi compreender como os professores percebem os processos de elaboração e desenvolvimento curricular dos cursos de formação continuada em escolas organizadas por ciclos. A pesquisa desenvolveu-se em duas escolas públicas de Ensino Fundamental do município de Várzea Grande/MT.

Os dados revelam que é preciso discutir as concepções e as atuais mudanças na formação continuada de professores, bem como realizar a articulação da organização curricular dos cursos de formação continuada que valorize o espaço escolar e o permanente exercício da ação-reflexão-ação como um elemento intrínseco à formação docente.

2.4.7 Formação inicial de professores

Andruchak (2008) pesquisou as “Concepções e práticas curriculares de professores-formadores do Curso de Pedagogia da UNEMAT, Campus de Sinop, e a perspectiva da escola organizada por ciclos”. O objetivo foi compreender se a formação de professores contribui para preparar pedagogos que possam implementar práticas curriculares na perspectiva da escola organizada por ciclos.

A pesquisa evidenciou as dificuldades que os professores-formadores enfrentam em sua prática educativa revelando que ainda não introduziram de forma efetiva, em suas concepções e práticas formativas, as mudanças requeridas atualmente com essa organização escolar implantada no sistema Estadual de ensino de Mato Grosso.

Os diferentes enfoques revelados pelas pesquisas supracitadas permitem traçar um panorama da produção brasileira sobre a escola organizada em ciclos. O Estado do Conhecimento tornou-se relevante por me possibilitar a constituição do histórico da proposta brasileira e as influências sofridas a partir da proposta francesa, bem como a fundamentação teórica referente à escola organizada em ciclos, suas denominações, suas diferenciações, seus pressupostos teóricos e os momentos históricos de implantação da política.

Através do levantamento da escola organizada em ciclos no Estado de Mato Grosso foi possível perceber que são poucas as pesquisas que falam sobre gestão escolar, formação inicial e continuada dos professores que atuam na escola organizada em ciclos. São temas que carecem de investigação e investimentos.

Alguns trabalhos relatam mudanças na sala de aula, mas nenhum deles descreve mudanças significativas no cotidiano da escola e nas práticas pedagógicas. Assim, frente ao exposto, constata-se que o tema ainda carece ser aprofundado. Portanto, propôs-se a presente pesquisa, a fim de contribuir para o debate referente às mudanças na prática pedagógica desenvolvida na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT.

3 HISTÓRICO DA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS

Neste capítulo tenho por objetivo caracterizar as diversas formas de organização do Ensino Fundamental no Brasil, e, também, construir um histórico da escola organizada em ciclos na França, no Brasil, na rede pública estadual de ensino do Estado de Mato Grosso e na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT, bem como descrever as duas unidades escolares onde atuam os sujeitos desta pesquisa.

3.1 Organização escolar no Ensino Fundamental

Mainardes (2007) descreve que, desde a década de 1980, várias iniciativas de reorganizar e melhorar o Ensino Fundamental no ensino público brasileiro vem sendo experimentadas. De acordo com o Censo Escolar de 2009, o ensino organizado em ciclos está presente em vários Estados e Municípios brasileiros, sendo que apenas 25,4% das escolas estão organizadas em ciclos, respondendo por 37,8% do número de matrículas, o que pode ser conferido nos Anexos A e B (p. 183-184).

A palavra “ciclos” tem sido utilizada para designar de maneira genérica uma forma de organização da escolaridade que é diferente do modelo da escola seriada. Assim, passo à conceituação das propostas em série e em ciclos.

3.1.1 Escola seriada

As principais características da escola seriada, segundo Souza (1998 apud MAINARDES 2009a, p. 7) são:

- a) Agrupamento de alunos segundo um critério nivelador (em geral a idade cronológica) para obter grupos homogêneos;
- b) Professores designados para cada grau;
- c) Equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo;
- d) Determinação prévia dos conteúdos de diferentes matérias para cada grau;
- e) Aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra;
- f) Promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau.

As limitações mais visíveis da escola seriada foram/são os elevados índices de reprovação, a evasão escolar, a distorção idade/série e as reprovações frequentes.

3.1.2 Escola organizada em ciclos

De acordo com Mainardes (2009a, p. 13) a escola organizada em ciclos “propõe uma ruptura com o modelo seriado [...], por conseguinte, sua transformação em um sistema educacional não excludente e não seletivo”. As principais características da escola organizada em ciclos são:

- a) A aprendizagem é um processo contínuo e progressivo que não se restringe ao tempo de um ano letivo apenas;
- b) Atendimento às diferenças individuais no processo de ensino aprendizagem;
- c) Eliminação da reprovação e a possibilidade de progressão na aprendizagem dos alunos;
- d) As classes são heterogêneas (diversificadas);
- e) Alteração do foco da transmissão de conteúdos para a construção, no qual os alunos tem que assumir um papel mais ativo;
- f) Ampliação do direito à educação e ruptura com as práticas de exclusão dentro da escola (MAINARDES, 2009a, p. 14-15).

A organização do Ensino Fundamental na forma de ciclos propõe a construção de uma escola que rompa com sua prática de seletividade, exclusão social e autoritarismo para com seus alunos, de qualquer idade. Uma escola que respeita o aluno nas suas especificidades de aprendizagem, que desenvolva um trabalho individualizado e coletivo, que ajude na humanização do próprio professor e do aluno, e que auxilie o aluno na construção do conhecimento.

Na concepção de Freitas (2003, p. 51), “os ciclos procuram contrariar a lógica da escola seriada e sua avaliação. [...] Não eliminam a avaliação formal, muito menos a informal, mas redefinem seu papel e associam com ações complementares – reforço e recuperação paralela”.

3.2 Contexto histórico da escola organizada em ciclos

De acordo com Mainardes (2009a), desde 1989 as ideias da reforma francesa já se faziam presentes no contexto da Educação Brasileira. Para melhor compreender o processo

histórico do ensino organizado em ciclos no Brasil, apresento uma breve contextualização da proposta francesa.

3.2.1 Escola Organizada em Ciclos na França

A escola organizada em ciclos na França está pautada no conceito de educação idealizado por Henri Wallon (1879-1962) e Paul Langevin (1872-1946). A proposta, conhecida como Plano Langevin-Wallon (1944), objetivava a reconstrução democrática da França, após a Segunda Guerra Mundial. Wallon defendia “uma educação que desse conta do sujeito aprendiz visando sua integração na comunidade/humanidade” (LIMA, 2000, p. 12).

Segundo Gratiot-Alfandéry (2010), tratava-se de um projeto que começou a ser gestado antes do fim da Segunda Guerra Mundial por núcleos de resistência, nos quais Henri Wallon teve participação muito significativa. O projeto foi preparado por uma comissão criada pelo ministério da educação sob a delegação de Paul Langevin e, após sua morte, por Wallon. O projeto estava engajado na tarefa de reconstrução social no pós-guerra e visava à reformulação do Sistema Francês de Ensino. Foi apresentado na assembleia nacional de 1947, mas nunca chegou a ser oficialmente aprovado, influenciando, todavia, mudanças posteriores no Sistema Educacional Francês.

Um dos argumentos centrais dos autores da proposta educacional defende que

a reforma do ensino deve ser a afirmação em nossas instituições do direito de nossos jovens a um desenvolvimento completo. Ela se deve proclamar e proteger o direito de todas as crianças, de todos os adolescentes à educação. Essa tomará por base o conhecimento da psicologia dos jovens e o estudo dos objetivos de cada um individualmente. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 16).

Para garantir o respeito aos pressupostos do projeto, teria que haver uma reestruturação da escola, primeiramente, na limitação do número de estudantes em classe que, em nenhum caso, deveria ultrapassar o número de vinte e cinco alunos.

Gratiot-Alfandéry indica como seria uma escolarização baseada no Plano Langevin-Wallon, afirmando que deveria promover,

de início, a orientação escolar, e depois a orientação profissional, deve colocar cada trabalhador, cada cidadão, no lugar melhor adaptado às suas possibilidades, o mais favorável ao seu rendimento. Para isso é indispensável que estejam associadas, ao longo de todo o percurso escolar, à cultura geral e à cultura especializada. [...] cultura geral representa o que aproxima e une os

homens, tanto quanto a profissão representa, mais frequentemente, o que os separa. [...] em todo lugar, desde as imensas aglomerações urbanas até os menores vilarejos, a escola deve ser um centro de difusão da cultura. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.16).

Ao propor a organização da escola em ciclos para o Sistema Educacional Francês, Wallon teve o intuito de chamar a atenção da sociedade, defendendo um modelo alternativo de ensino onde propunha enfrentar a exclusão sofrida pelos filhos dos trabalhadores e mostrava uma preocupação política bem definida. A superação viria, a princípio, com a implantação de práticas que considerassem relevantes e respeitassem as individualidades, as fases do desenvolvimento humano e permitissem a regularização do fluxo de alunos. Note-se que, desde a elaboração da proposta de Wallon a organização da escola em ciclos está associada à ideia de superação do fracasso e exclusão escolar.

Na compreensão de Vasconcellos (2002), ordenada a partir do pensamento de Wallon, podem-se identificar as raízes da pedagogia diferenciada, proposta por Perrenoud, ou da individualização dos percursos de formação. Essa pedagogia parte da ideia de que os alunos não aprendem da mesma maneira e no mesmo ritmo, sendo necessário atender às características individuais do educando. No entanto, esta tem suas raízes totalmente opostas àquelas em que Wallon se fundamentou.

Enquanto Wallon fundamentava-se no marxismo, as pedagogias diferenciadas e das competências de Perrenoud estão fortemente associadas às reformas neoliberais implementadas nos países de Terceiro Mundo, entre estes, o Brasil. A proposta de Wallon priorizava a igualdade de direitos, de dignidade, diversidade na forma de concretizá-los, na maneira de atender os alunos em suas necessidades. Propunha ainda, para os ciclos, uma limitação no número de alunos por sala, educação permanente, gratuidade do ensino em todos os níveis e remuneração ao estudante (VASCONCELLOS, 2002).

Os princípios gerais do plano Langevin-Wallon são os seguintes:

- 1- justiça: todas as crianças, independentemente de suas origens familiares, sociais, étnicas, têm direito igual ao desenvolvimento de sua personalidade;
- 2- todas as formas de trabalhos sociais têm igual valor. Desta forma, o trabalho manual e a inteligência prática não devem ser menosprezados em relação a outras capacidades;
- 3- A orientação da ação educativa deve estar de acordo com os fins de formação e harmonização humanas do indivíduo em questão;
- 4- Não há especialização profissional sem cultura geral: especialização não pode ser obstáculo para a compreensão de problemas mais amplos [...], uma sólida cultura liberta o homem dos limites (estreitos) da técnica. Com o avanço da técnica, a especialização torna-se obsoleta, quanto mais

especialização, mais cedo se torna obsoleta. Só com base na cultura geral, o indivíduo poderá superar este movimento (LIMA, 2000, p. 12).

Esses princípios gerais puderam ser percebidos no desenho da organização do ensino de primeiro grau francês. O sistema propunha a inclusão de educandos dos três aos dezoito anos de idade. Segundo Lima (2000, p. 14), para Wallon, “a escola deveria ser organizada em ciclos para respeitar as características do desenvolvimento humano”.

Na proposta inicial para o Sistema Francês, a educação básica era obrigatória e se dividia em três ciclos: Primeiro Ciclo Escolar – para crianças dos três aos onze anos (ciclo elementar, sendo a escola obrigatória a partir dos seis anos); Segundo Ciclo Escolar – para adolescentes dos onze aos quinze anos (ciclo da orientação); e Terceiro Ciclo Escolar – para jovens dos quinze aos dezoito anos (ciclo da determinação).

De acordo com Gratiot-Alfandéry (2010), Wallon preconiza que a educação devia atender simultaneamente a formação integral do indivíduo e a constituição da sociedade, instrumentalizando-o para participar da coletividade. Ainda segundo o autor, a Reforma Langevin-Wallon deveria encaminhar-se no sentido de adequar o sistema às necessidades de uma sociedade democrática e às possibilidades e características psicológicas do indivíduo, favorecendo o máximo das aptidões individuais e a formação do cidadão, pois, para Wallon, o meio social sobrepõe-se ao meio físico e biológico e é o responsável pelo nascimento do psiquismo na criança, daí a definição walloniana do homem como ser geneticamente social.

Quanto aos professores, defendia Wallon na Reforma Langevin-Wallon, que todos, independentemente do nível de atuação, deveriam ter a formação superior, a fim de extinguir-se a discriminação na sua valorização. Defendia ainda um professor com formação geral sólida, conhecimento sobre o processo de desenvolvimento da criança e engajamento político, ou seja, um professor que tomasse partido nos assuntos de sua época. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Mainardes (2009a) comenta que pode se dizer que a proposta francesa reapareceu recontextualizada e reinterpretada na perspectiva psicológica sob a denominação Ciclos de Aprendizagem. Esta concepção fundamenta-se na aprendizagem em espiral e o aluno segue o seu próprio ritmo, o que é um conceito bem diferente do original.

No contexto da Reforma Educacional Francesa, buscou-se dar maior flexibilidade ao sistema de ensino para permitir o atendimento das diferenças individuais das crianças, que deveriam ser consideradas como o centro do sistema educacional. “As escolas passaram a ter maior flexibilidade para decidir como distribuir as vinte e seis horas semanais de estudo, e a

pedagogia individualizada e o desenvolvimento da autonomia eram indicados como aspectos metodológicos importantes” (MAINARDES, 2009a, p. 27).

Em 1989, no contexto da política de renovação da escola primária na França (chamada de Reforma Jospin), a ideia do ensino em ciclos foi retomada da seguinte forma: Ciclo Um: ciclo das primeiras aprendizagens (dos três aos cinco anos); Ciclo Dois: ciclo das aprendizagens fundamentais (dos cinco aos oito anos) e Ciclo Três: ciclos dos aprofundamentos (dos oito aos onze anos). (MAINARDES, 2009b).

A proposta para o Sistema Educacional Francês era total, Ensino Fundamental, médio e superior, contemplando inclusive a formação de um corpo de professores suficientemente competente para dar conta do processo. Entretanto, este projeto nunca foi assumido como política de Estado para a Educação Francesa. E as ideias contidas nesta proposta serviram de referência para a organização da escola por ciclo no Brasil.

3.2.2 Escola organizada em ciclos no Brasil

A implantação da escola em ciclos em algumas redes de ensino brasileiras foi relativamente acentuada nas décadas de 1980 e 1990. Este processo não foi concretizado à revelia do panorama político do Brasil e da América Latina como um todo.

Ao fazer uma revisão de textos sobre as várias conferências e reuniões sobre educação realizadas sob o patrocínio do Banco Mundial nas décadas de 1980 e 1990, Torres (2001) chega à conclusão de que, na formulação de políticas educacionais, houve um encolhimento na visão de educação que ocorreu devido à necessidade de adequar-se à visão economicista do Banco Mundial, sendo que

a visão ampliada de educação converteu-se em visão encolhida, ou seja: a) **de** educação **para** todos para educação dos mais pobres; b) **de** necessidades básicas **para** necessidades mínimas; c) **da** atenção à aprendizagem **para** a melhoria e avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) **da** melhoria das condições de aprendizagem **para** a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar). (TORRES, 2001, p.12-13). (grifos da autora).

Segundo Beech (2009) em muitos casos, essas reformas significaram profundas rupturas com as políticas educativas anteriores de seus respectivos países. Por exemplo, a cultura enciclopédica que havia dominado a regulamentação curricular – que enfatizava os conteúdos relacionados com a transmissão de informação e de dados – foi substituída por um currículo baseado no domínio de competências. O autor relata que, próximo do final das

décadas de 1980 e 1990, houve uma onda de reformas educativas em toda América Latina, mais especialmente no Brasil, onde

a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação foi aprovada no ano de 1996. Ainda assim, a visão reformista que dominou o Brasil naquele momento deu lugar a uma grande variedade de regulamentações, projetos e programas: educação para todos; o Plano Decenal de Educação; os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, a educação superior e a formação docente; o Sistema de Avaliação Nacional para a Educação Básica. (BEECH, 2009, p. 35).

O que marca tais reformas é seu caráter de reformas globais, pois essas políticas não estavam orientadas para modificar apenas alguns aspectos dos sistemas educativos, mas sim propunham uma revisão completa dos sistemas educativos latino-americanos para alinhá-los à política macroeconômica do Banco Mundial, mas sob o argumento de adaptá-los ao século XXI.

Segundo Silva, M. (2006, p. 39), “a passagem para os anos 80, no Brasil, foi marcada por grandes movimentos de pressão social para a reconquista dos direitos subtraídos e negados pela ditadura, o que refletiu também na área educacional”.

Uma das principais diferenças entre as políticas implementadas no Brasil nos anos 1980 e 1990 é o que foi estabelecido na Carta Magna de 1988 com relação aos direitos conquistados pela organização e pressão da sociedade civil sobre o governo, e as ações implementadas. Os direitos ali expressos são severamente ultrajados na década de 1990, sendo flexibilizados em legislações específicas ou pela via de emendas constitucionais ou, ainda, simplesmente descumpridos. Esta prática da redução dos direitos sociais, muitas vezes veiculadas como meramente legais, mas na verdade carregadas de conteúdo político e ideológico foi, e vem sendo, forjada no contexto das políticas chamadas neoliberais. (SILVA, M., 2006).

Os anos 90 trazem outra configuração de Estado, no Brasil: de um Estado mínimo nos investimentos sociais e, portanto, de uma negação do caráter público de política. Isso se evidencia na ampliação dos acordos com agências internacionais como FMI e Banco Mundial e consequente abertura (indiscriminada) do mercado interno ao capital internacional, privatizações de Estatais lucrativas, políticas de “parcerias” entre Poder Público e empresas privadas, estratégias da administração empresarial incorporada pelo setor público, com inovações de caráter tecnológico, organizacional e gerencial. Nesse contexto, à organização escolar em ciclos atribuem-se significados ainda mais diversos e contraditórios, ora carregados explicitamente de seu conteúdo político, para a emancipação, no sentido de resistir à negação dos direitos humanos, ora para a subordinação, na direção

dos interesses da ampliação do capital. Esses conteúdos ficam camuflados, muitas vezes, sob uma aparente neutralidade. (SILVA, M., 2006, p. 46).

É nesse espírito de democratização pós-militarismo que se fez a defesa da organização do ensino em ciclos ancorado “no resgate da dívida pública com as grandes massas da população, [...] tal iniciativa justificava-se por motivos políticos e educacionais” (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 111).

Ainda que, com problemas para sua efetivação nos anos 80, no período pós-ditadura militar, havia um interesse, em virtude da pressão exercida pela sociedade civil organizada, para ampliação do acesso à educação, e pelo compromisso em resgatar a dívida social com a população, assim, a política de ciclos era uma das estratégias transformadoras. (SILVA, M., 2006, p. 43).

Segundo Mainardes (2009a), no contexto da redemocratização do país, foi implantado o Ciclo Básico de Alfabetização, que se iniciou na rede estadual paulista, em 1984 e, logo em seguida, disseminado para outros estados brasileiros, tais como: Minas Gerais, Paraná, Goiás, Rio de Janeiro, Mato Grosso, entre outros.

3.2.2.1 Ciclo Básico de Alfabetização, Regime de Promoção Automática⁶ e Regime de Progressão Continuada

O Ciclo Básico de Alfabetização reunia os dois primeiros anos de escolaridade, eliminando a reprovação na passagem do primeiro para o segundo ano, visando propiciar aos alunos mais tempo para a aprendizagem, e reduzir as taxas de reprovação e evasão escolar (MAINARDES, 2009a). Ainda de acordo com Mainardes (2007), no Brasil, os programas de Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação Humana e o Regime de Progressão Continuada que conhecemos nos tempos atuais resultaram da evolução e recontextualização dos programas denominados de Ciclo Básico de Alfabetização.

No contexto da organização da escolaridade básica no Brasil existem diversas formas de organização e denominação: Ciclos Básico de Alfabetização, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação Humana, Regime de Promoção Automática, Regime de Progressão Continuada, entre outras terminologias. Não há um consenso entre os educadores e pesquisadores que escrevem sobre este assunto, porém, as diferentes concepções carecem ser conceituadas e suas principais divergências apontadas.

⁶ Ou também Regime de Progressão Automática na denominação utilizada por Freitas.

Alguns consideram o Regime de Progressão Automática como sendo ciclo, porém, Freitas (2003) não considera o Regime de Progressão Automática como organização do ensino em ciclos. De acordo com Freitas (2004) a escola organizada em ciclos deve ser uma forma de resistência à escola seriada e não uma continuidade da mesma com uma nova roupagem. Assim, faz-se pertinente a conceituação das propostas.

Aqui apresento a distinção proposta por Freitas entre o Regime de Progressão Automática e o ensino organizado em ciclos, conforme consta no quadro 4 abaixo.

Quadro 4: Dimensões contraditórias de concepções de educação, ciclos e avaliação.

Regime de Progressão Automática	Ensino Organizado em Ciclos
Projeto histórico conservador de otimização da escola atual, imediatista, e que visa ao alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva.	Projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade, de médio e longo prazo, que atua como resistência e fator de conscientização, articulado aos movimentos sociais.
Fragmentação curricular e metodológica que, no máximo, prevê a articulação artificial de disciplinas e séries (temas transversais, por exemplo).	Unidade curricular e metodológica de estudos em torno de aspectos da vida, respeitando as experiências significativas para a idade (ensino por complexo temático, por exemplo).
Conteúdo preferencialmente cognitivo-verbal.	Desenvolvimento multilateral, baseado nas experiências de vida e na prática social.
Aponta para a alienação, para o individualismo do aluno e a subordinação do professor e do aluno, aprofundando relações de poder verticalizadas na escola (incluindo a ênfase no papel do diretor e no do especialista).	Favorece a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo e a cooperação no processo, criando mecanismo de horizontalização do poder na escola.
Treinamento do professor; preparação do pedagogo como especialista distinto do professor (e vice-versa), com fortalecimento da separação entre o pensar e o fazer no processo educativo.	Formação do professor em educador.
Uso das tecnologias para substituir o professor e/ou acelerar os tempos de estudos.	Subordinação das tecnologias ao professor, com finalidade de aumentar o tempo destinado pela escola à formação crítica do aluno.
Sistema excludente e/ou hierarquizador (auto-exclusão pela inclusão física na escola).	Educação como direito de todos e obrigação do Estado.
Desresponsabilização da escola pelo ensino. Terceirização/privatização.	Educação de tempo integral.
Retirada da aprovação do âmbito profissional do professor, mantendo inalterada a avaliação informal com características classificatória.	Ênfase na avaliação formal com finalidade formativa e ênfase no coletivo como condutor do processo educativo.
Avaliação formal externa do aluno e do professor (de difícil utilização local) como controle.	Avaliação compreensiva, coletiva e com utilização local.
Avaliação referenciada em conteúdos instrutivos de disciplinas, padronizados em habilidades e competências.	Avaliação referenciada na formação e no próprio aluno, ante os objetivos da educação e a vida (formação + instrução).

Fonte: Adaptado de Freitas (2003, p. 73-76).

O Regime de Promoção Automática e o Regime de Progressão Continuada já foram tratados como sinônimos nas pesquisas sobre a escola organizada em ciclos no Brasil, já que ambos têm como elemento central a eliminação da repetência e o combate à exclusão escolar.

Entretanto, são formas de organizações diferentes. O Regime de Promoção Automática, por definição, refere-se à ação de elevar de posto ou de emprego, graduação ou categoria, de forma automática, sem o controle da vontade própria ou de alguém. Por outro lado, o Regime de Progressão Continuada refere-se ao desenvolvimento, continuação ou acrescentamento de uma ação ou estado, aumento de significado e alcance da experiência humana de forma ininterrupta. Todavia, o Regime de Progressão Continuada tem sido criticado por constituir-se em uma política que:

- a) propõe uma ruptura parcial com o modelo da escola seriada;
 - b) propõe alterações pouco substanciais no currículo, na avaliação, na organização da escola, na formação continuada dos professores;
 - c) em algumas redes parece ter sido implantada com o objetivo de eliminar a reprovação e evasão e acelerar a passagem dos alunos no Ensino Fundamental;
 - d) tem gerado novas formas de exclusão no interior da escola.
- (MAINARDES, 2009a, p. 66).

No Regime de Progressão Continuada o Ensino Fundamental é dividido em dois ou mais ciclos, e a reprovação é praticada apenas ao final de cada ciclo.

3.2.2.2 Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação Humana

Os Ciclos de Aprendizagem tem seu eixo organizador situado preponderantemente em torno dos resultados esperados. É necessário que o aluno adquira certos conhecimentos e desenvolva certas competências, estabelecidas como mínimos essenciais e, portanto, se constituem como condição ou pré-requisito para a progressão a um nível superior no que tange a graus de aprofundamento e complexidade do conteúdo. Neste caso, a flexibilização recai nos tempos despendidos pelo estudante, pois, dependendo de suas capacidades pessoais, poderá progredir de um grau para outro ao seu próprio ritmo, em tempos diferentes de seus pares. Exige-se do aluno que comprove domínio acadêmico (a partir de um programa proposto) sem necessariamente frequentar (todas) as aulas, enfim sem cumprir a mesma carga horária de estudos presenciais. (NEDBAJLUK, 2002).

Nos Ciclos de Aprendizagem a organização dos grupos e a promoção dos alunos baseiam-se na idade dos alunos, mas, ao final de um ciclo, os alunos que não atingiram os

objetivos do ciclo podem ser reprovados. Geralmente, os programas de ciclos de aprendizagem propõem rupturas menos radicais no que se refere ao currículo, avaliação, metodologia e organização. Inicialmente, a principal referência para a formulação de programas de ciclos de aprendizagem foi à experiência da rede municipal de São Paulo. A partir do final dos anos de 1990, os textos de Phillipe Perrenoud têm sido as principais referências para as experiências de ciclos de aprendizagem. No entanto, não há um tipo puro de Ciclos de Aprendizagem. (MAINARDES, 2009a).

Os anos de escolaridade nos Ciclos de Aprendizagem são organizados em ciclos plurianuais com duração de dois, três ou mais anos. Têm como características os seguintes aspectos:

- a) é considerada como alternativa para se enfrentar o fracasso escolar, bem como para a construção de uma escola de qualidade, que garanta a aprendizagem dos alunos, por meio da progressão das aprendizagens.
- b) a progressão das aprendizagens é facilitada quando: os objetivos de final de ciclo estão claramente definidos, pelo uso da pedagogia diferenciada, pela avaliação formativa e pelo trabalho coletivo (trabalho em equipe) dos professores de um mesmo ciclo.
- c) a organização do ciclo de aprendizagem plurianuais permite a continuidade da aprendizagem e uma maior flexibilização ao atendimento diferenciado dos alunos (MAINARDES, 2009a, p. 58-59).

Os aspectos psicológicos e pedagógicos dos Ciclos de Aprendizagem estão no atendimento aos diferentes ritmos e níveis de aprendizagens dos alunos, na utilização da pedagogia diferenciada, da observação e da avaliação formativa.

Já os Ciclos de Formação Humana (ou de desenvolvimento) têm seu eixo estruturador orientado nas fases do desenvolvimento humano. A ênfase recai no aluno e nas suas características biopsicossociais. Neste caso, os programas subordinam-se (ou deveriam) às características das fases de desenvolvimento, que, por sua vez, mantêm certa relação com as faixas etárias e características culturais. A flexibilização recai no programa e nos resultados, exigindo-se grande capacidade de adequação dos mesmos aos grupos de alunos de modo que, ao mesmo tempo em que se respeitem as características e conquistas cognitivas dos alunos ou de grupos de alunos, promovam-se novas conquistas pela via das transmissões sociais (o ensino escolar neste caso) a partir dos conceitos já desenvolvidos. Admitem-se diferentes resultados no final do processo. (NEDBAJLUK, 2002).

Os Ciclos de Formação Humana propõem mudanças mais radicais no sistema de ensino e de organização escolar. Geralmente não há reprovação de alunos ao longo do Ensino Fundamental. A reestruturação curricular é mais profunda e, em algumas experiências,

metodologias específicas são definidas (na Escola Plural, projetos de trabalho; na Escola Cidadã, complexos temáticos). A base teórica dos ciclos de formação é mais marcada pela psicologia e pelas etapas do desenvolvimento humano. Os textos de Miguel Arroyo, Elvira Lima e Andréa Krug, (bem como a experiência e publicações da Escola Plural de Belo Horizonte) e da Escola Cidadã (Porto Alegre) têm sido as principais referências para a formulação dos programas dos ciclos de formação. (MAINARDES, 2009a).

Nos Ciclos de Formação Humana, a organização escolar baseia-se nos ciclos de desenvolvimento humano: infância (dos 6 aos 8 anos de idade); pré-adolescência (dos 9 aos 11 anos de idade) e adolescência (dos 12 aos 14 anos de idade). Têm como características os seguintes aspectos:

Antropológicos - as temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana;
Socioculturais - socialização, escola como tempo de vivência cultural, valorização da cultura e da visão de mundo da comunidade escolar;
Reestruturação profunda do sistema escolar, em termos de currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores, entre outros aspectos. (MAINARDES, 2009a, p. 62).

Os ciclos de Formação Humana propõem uma ruptura radical com a lógica da escola seriada e com as práticas de reprovação. Os alunos são matriculados e promovidos de acordo com as faixas etárias.

A organização da escola por ciclos tem como objetivo assegurar que todos os alunos terminem sua escolaridade obrigatória sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e ameacem a qualidade da educação oferecida. Para isso, o poder público e os demais envolvidos no processo de ensino aprendizagem precisam buscar recursos financeiros, a fim de garantir os instrumentos necessários à efetivação da aprendizagem de cada aluno.

Vislumbro que a escola organizada em Ciclos de Formação Humana assume seus atores como sujeitos humanos, considerados e respeitados enquanto seres históricos e culturais. Uma escola possível e passível de mudanças. No papel de instituição de controle social, mostra-se mais humana com a trajetória dos alunos, respeitando seus diferentes tipos e tempos de aprendizagem.

Freitas (2003) manifesta sua preocupação com a implantação da escola organizada em ciclos no Brasil em redes inteiras, tanto municipais quanto estaduais, e se posiciona contrariamente, pois, segundo o autor, “os ciclos, não devem ser implantados como política

pública que determine a sua adoção em massa. [...] Não se deve fazer experimentos com redes inteiras” (FREITAS, 2003, p. 70).

Para Freitas (2004), se a intenção destas reformas é uma redefinição de tempos e espaços escolares, por que então não se prioriza a escola de tempo integral? Ainda nessa dimensão, Freitas (2004, p. 56) argumenta que “enfim, não basta dar mais tempo para o aluno aprender. É preciso exercer uma ação eficaz no tempo adicional que ele passa na escola. A mera passagem do tempo não gera aprendizagem”.

Ainda segundo Freitas (2004), as novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão, permitindo maior tempo para a formação de atitudes de subordinação e obediência, típicas das estruturas historicamente construídas na escola. Liberada da avaliação formal, a avaliação informal cria trilhas diferenciadas de progressão com diferenciados e variados momentos de terminalidade ou com a exclusão sendo feita em anos mais elevados da estrutura escolar, quando a evasão já é tida como algo mais natural e aceitável.

A realidade educacional brasileira, infelizmente, é ainda carregada de insuficiências, apesar dos esforços históricos dos educadores para superá-los. São precários também os avanços formais da legislação. Deve então merecer, com urgência, a adesão de toda a sociedade e de todo o sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente, condição essencial para dar razão de ser e de efetividade ao que se anuncia como sendo hoje, no Brasil, o direito à educação.

3.2.3 Escola Organizada em Ciclos no sistema público estadual de ensino de Mato Grosso

O sistema público estadual de ensino de Mato Grosso se insere no contexto da escola organizada em ciclos a partir de 1995, com a realização do “Projeto Terra”, que se constituiu como proposta de formação, e que tinha como foco a construção de uma proposta política à luz dos princípios da organização em Ciclos de Formação Humana, que iniciaria como projeto piloto em 23 escolas públicas.

Em 1998, o Estado implanta o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) regido pela Portaria nº 32/98/Seduc/MT, e pautada nos Artigos 23 e 32, Inciso II da LDB 9394/96, com os seguintes objetivos: propiciar melhor atendimento aos alunos na fase inicial de escolarização; assegurar aos alunos a aquisição e o desenvolvimento gradativo de conhecimentos, habilidades básicas e a formação de atitudes e valores; e superar o atual quadro de fracasso escolar nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental.

No ano de 1999, o Estado apresenta o Projeto da Escola Ciclada (PEC). O documento foi elaborado em um encontro que reuniu as assessorias pedagógicas, com proposições enviadas anteriormente. O documento foi encaminhado para todas as escolas de Ensino Fundamental.

No ano 2000, imbuído do movimento de reorganização do Ensino Fundamental, iniciado com o “Projeto Terra”, o Estado assume os ciclos como política de educação para as escolas do Ensino Fundamental, garantindo nove anos de escolaridade e o atendimento das crianças de seis anos nesta etapa de ensino, assegurando que as escolas fossem, paulatinamente, conforme sua segurança com a proposta, optando por implantar todas as fases ou fazê-lo gradativamente.

Fernandes, J. (2011) argumenta que

Desde as décadas de 80 e 90, já se fazia presente, na educação básica, a escolarização dos alunos de 6 a 14 anos por meio da várias experiências com ciclos no sistema educacional brasileiro, como ocorreu na rede estadual de Mato Grosso. Em meados da década de 1990, a rede estadual de Mato Grosso já acompanhava as discussões sobre inovações na organização da escola através do Projeto Terra e do CBA. Em 2000, com a implantação dos Ciclos de Formação, estendeu, explicitamente, a educação básica aos alunos de 6 anos.

Quando, através da Lei 11.274/2006, foi instituída a organização do ensino fundamental de 9 anos para atender aos educandos de 6 a 14 anos, as escolas da rede estadual e algumas redes municipais de Mato Grosso já vivenciavam essa realidade. Por isso, a rede estadual não teve necessidade de alterar a organização do tempo das suas escolas.⁷ (p. 15).

O Estado do Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação implantou na rede estadual de ensino no ano de 2000, a proposta pedagógica denominada *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar e aprender – aprender a ser e fazer*. A partir de então se define e oficializa o Ensino Fundamental com uma organização de três ciclos, composto por três fases em cada ciclo, onde cada fase tem duração de um ano, conforme o quadro 5 a seguir.

⁷ Aqui podemos notar que o Estado de Mato Grosso estava na vanguarda do sistema educacional brasileiro, sendo que já em 2000 incluiu as crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, sendo que tais fatos só foram regulamentados pela Presidência da República mais tarde, por meio da Lei Federal 11.114/2005, que garante a matrícula da criança de seis anos no Ensino Fundamental e a Lei Federal 11.274/2006, que dispõe sobre o Ensino Fundamental com duração de nove anos.

Quadro 5: Enturmação dos alunos na rede pública estadual de ensino do Estado de Mato Grosso no ano de 2000.

Ciclos	Fases	Agrupamentos	Fase do desenvolvimento	Turma de superação
I Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	6 a 7 anos 7 a 8 anos 8 a 9 anos	Infância	Maiores de 9 anos
II Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	9 a 10 anos 10 a 11 anos 11 a 12 anos	Pré-adolescência	Maiores de 12 anos
III Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	12 a 13 anos 13 a 14 anos 14 a 15 anos	Adolescência	Maiores de 15 anos

Fonte: Escola Ciclada de Mato Grosso, 2001, p. 52.

Desde 2002, o Estado de Mato Grosso incorpora, de forma definitiva, a organização estrutural através dos ciclos. Em 2007, assumiu o Ciclo de Formação Humana, uma escola que se propõe mais inclusiva, na compreensão da educação como direito, voltada para a promoção humana, rompendo com a retenção.

Em 2012, o governo do Estado de Mato Grosso, por intermédio da SEDUC, realizou a Conferência de Avaliação das Escolas Estaduais Organizadas em Ciclo de Formação Humana, buscando recontextualizar e assegurar as mudanças necessárias na legislação e regulamentação no oferecimento desta organização de ensino. Os resultados desta conferência não serão aqui discutidos, pois nenhum documento oficial – que pudesse servir de base para considerações – havia sido publicado até o encerramento desta pesquisa.

3.2.4 Escola Organizada em Ciclos no sistema público municipal de ensino de Rondonópolis – MT

Rondonópolis é um Município do sul do Estado de Mato Grosso, distante 212 km da capital, Cuiabá. Conta, segundo dados disponibilizados pelo IBGE (2012), com 212.000 habitantes.

Entre 1983 a 1988, a rede municipal de ensino foi redimensionada na sua forma de gerenciamento e na sua organização estrutural, tendo como princípio norteador a participação mais ativa da população. As duas gestões municipais instaladas nesse período procuraram atender à demanda escolar existente também na periferia urbana, formada por uma população oriunda principalmente da zona rural. A política educacional adotada foi fundamentada em linhas teóricas de cunho eminentemente progressistas (SEMEC 2000).

Acompanhando os movimentos do contexto político educativo mais amplo, Rondonópolis coloca-se no processo de democratização do país enfrentando as duras demandas de escolarização historicamente acumuladas com uma política mais popular em franca significação de seus princípios na década de 1980. (CUNHA, 2005).

O estudo para implantação da escola organizada em ciclos na rede pública municipal de ensino em Rondonópolis inicia-se na década de noventa, obtendo maior força a partir de 1997, quando a rede estadual pública de ensino do Estado de Mato Grosso inicia os estudos para adoção da proposta na rede estadual.

Segundo Cunha (2005), em Rondonópolis, de um governo mais progressista, a administração passa a ganhar outra racionalidade em meados de 1990. De acordo com documento da SEMEC⁸ (Rondonópolis, 1999):

- Como dinâmica deste processo de compartilhamento, em 1991, professores da rede Municipal de Ensino participam da “elaboração da proposta curricular da Rede Estadual que incorpora fundamentos pautados em novas concepções de aprendizagens, por equipes compostas por professores da UFMT/CUR e professores da Rede Estadual, cuja orientação recomendava seu estudo, ampliação, alteração de acordo com a especificidade de sua comunidade”.
- Em 1993 esta proposta curricular das escolas públicas estaduais passa a ser o centro dos estudos e debates com os profissionais da rede municipal para também ser adotada como Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino.
- Em 1995, a Gestão da Qualidade Total é implantada em caráter parcial em 11 escolas da rede municipal, passando a fomentar princípios de administração gerencial, controle de produção, valorização de dados estatísticos e resultados finais em detrimento da qualidade do processo vivenciado, valorizando e evidenciando os dados finais.
- Em 1997/1998 ocorrem mudanças que trazem como foco a construção de uma qualidade sociocultural da escola, decorrentes da alternância política do poder municipal que se faz em meio à crise política estabelecida no município. É formado o grupo de estudos de alfabetizadores da RME, que passa a discutir e analisar as práticas vigentes, os resultados, as concepções e a formação.

⁸ Algumas considerações sobre a Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis (mais recentes): relatório elaborado para fundamentar a realização do Seminário “Desafios, reflexões e construções contemporânea de currículo escolar” realizado em 1999.

- Em 1998, a política educacional do município passa a colocar como núcleo de reconstrução o significado social da escola: a reconstrução dos Projetos Políticos Pedagógicos (por seus atores); a formação de diretores de escola para uma construção participativa dos PPPs; a ressignificação do papel da avaliação como instrumento de garantia do processo de aprendizagem; a formação para todos os professores do Ensino Fundamental da rede.

Esta política educacional do município vai sendo definida no bojo dos movimentos que configuram tanto a política da Rede Estadual, com a implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem em 1997, como com a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no mesmo ano.

Tendo como contexto mais amplo a política neoliberal do governo do PSDB, Rondonópolis adere – no mesmo ano – ao Fundo de Desenvolvimento da Escola/FUNDESCOLA, passando a incorporar a agenda política de organização da escola nos moldes do modelo econômico imposto pelo programa financiado pelo Estado brasileiro junto ao Banco Mundial. (CUNHA, 2005).

Em 1997, os professores das escolas e a SEMEC compartilham da apresentação das diretrizes para o CBA, proferida pela consultora do Estado professora Lázara Nanci (UFMT/CUR) aos professores da rede. Acompanhando também os movimentos de reorganização e ressignificação da escola, que ocorrem em outros municípios e capitais do país, a rede municipal de Rondonópolis aprofunda as discussões acerca do CBA, conduzidas no contexto do grupo de estudos dos professores alfabetizadores, para apresentar a proposta de reorganização da escola a partir da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, neste mesmo ano. O documento⁹ contendo o programa de implantação apresentado às escolas e discutido com os diretores e coordenadores, membros dos Conselhos Deliberativos Escolares, trazia uma justificativa de cunho sócio-antropológico, político e cultural a ser considerada na construção de uma nova escola. (CUNHA, 2005).

As formações foram se constituindo como o espaço de reflexão das práticas, das tensões travadas por lógicas e poderes diversos tanto na SEMEC quanto nas escolas, das políticas mais amplas¹⁰, e das análises das contradições vividas. Tomam como base especialmente as formações e formadores apresentados no quadro 6, a seguir.

⁹ Rondonópolis, MT. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Ciclo Básico de Aprendizagem, 1999: documento interno com circulação entre unidades escolares contendo texto de justificativa e apresentação da proposta (fundamentos legais, condições, papéis, organização do regime escolar, vida escolar, etc).

¹⁰ Os PCNs em Ação, apresentado pelo canal educativo TV Escola, acaba por se consolidar em uma fonte direta de orientação às escolas, tonificando a proposta contida nos referenciais nacionais.

Quadro 6: Formações oferecidas aos professores durante o processo de estudos 1997 a 2001.

TEMA	FORMADOR
O papel da avaliação	Prof. Dr. Ademar de L. Carvalho/UFMT Prof ^a Soraiha Lima/UFMT Prof. Dr. Paulo Speller/UFMT Prof ^a . Dr ^a . Marta Darsie/UFMT
A ressignificação do currículo	Prof ^a . Dr ^a . Simone Albuquerque da Rocha/UFMT Prof. Dr. Ademar de L. Carvalho/UFMT Prof ^a . Dr ^a . Jorcelina Elizabeth Fernandes/UFMT
A prática inclusiva	Prof. Dr. Ademar de L. Carvalho/UFMT, Prof. Dr ^a . Lazara Nanci de B. Amâncio/UFMT
A participação nos espaços de construção dos PPPs, a inserção da comunidade com um papel mais ativo na escola.	Prof ^a . Dr ^a . Lindalva N. Garske/UFMT Prof. Dr. Ademar de L. Carvalho/UFMT
A escola e o cenário político-econômico e social brasileiro; legislação e democratização.	Prof ^a . Dr ^a . Lindalva N Garske/UFMT Prof. Dr. Ademar de L. Carvalho/UFMT Prof. Carlos Augusto Abicalil/CNTE

Fonte: elaborado pela autora para a presente pesquisa baseada em dados de Cunha (2005).

Influenciada pelo contexto de implantação da escola organizada em ciclos em várias partes do Brasil, a Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, também circundada pela implantação de ciclos no Estado de Mato Grosso desde o ano de 1998, passa a discutir a possibilidade de implantação desta modalidade de organização escolar, através da Secretaria Municipal de Educação. (CUNHA, 2005).

Ao final do ano de 1999, após várias reuniões e debates sobre a viabilidade de implantar a escola organizada em ciclos, 4 unidades escolares decidiram de forma positiva, sendo: CPAC São José, Rosalino Antônio da Silva, Vila Paulista e Parque São Jorge. As demais unidades escolares firmaram o compromisso de continuar a desenvolver seus projetos de alfabetização norteados pelo Projeto “Crescer com Sucesso”. (SEMEC, 2002).

No bojo da vivência com a implantação do CBA nestas quatro escolas, a necessidade de compreensão da transformação das práticas tonifica-se como o núcleo das formações que são oferecidas em toda a rede aos professores e equipes diretivas, e das quais participaram professores das universidades, consultores do Estado, e professores de escolas da rede estadual, que compartilharam suas vivências e práticas.

No final do ano de 2000, das escolas presentes na reunião, apenas 3 deixaram de definir-se positivamente pelo ciclo. Diante do resultado de grande maioria favorável foi declarado implantado o regime de ciclos na rede municipal a partir de 2001 (SEMEC, 2002).

De acordo com o Conselho Municipal de Educação (2011) a implantação dos Ciclos de Formação Humana foi antecedida por formação (1997 a 2001), busca de informações, debates, avaliações, análises críticas dos desafios pedagógicos, administrativos e financeiros

decorrentes da realidade concreta da rede, pelas metas da Educação para Todos e pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este foi um período intenso de estudos para a Rede e, em especial, para a equipe do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação.

No biênio 2003/2004, a SEMEC deu como concluída a elaboração das referências curriculares para a Escola Organizada por Ciclos de Rondonópolis/RME, publicando e enviando às escolas, em 2004, o documento referencial para o 1º ciclo do Ensino Fundamental.

A SEMEC, conjuntamente com os profissionais da rede, elaborou e implantou, em 1999 o Projeto SAEFREM – Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, sendo que eram feitas duas avaliações, uma no primeiro semestre, a cargo da unidade escolar, e a do segundo semestre, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Este projeto foi reformulado em 2003 e hoje tem o nome de SAEM – Sistema de Avaliação do Ensino Municipal. São três etapas de avaliações, todas a cargo da unidade escolar. Cabe à Secretaria Municipal de Educação realizar a tabulação de todos os dados e dar o devido retorno das análises, para contribuir nas reflexões junto às unidades escolares, a respeito das possíveis mudanças necessárias na busca da qualidade almejada pela rede.

O SAEM está dividido em três fases, a saber:

- SAEM Inicial: fornece dados sobre o domínio curricular real dos alunos e tem a finalidade de orientar os planejamentos, as necessidades educativas e de apoio de cada aluno para o 1º semestre letivo. É o momento de estabelecer metas.
- SAEM Medial: permite a realização de uma análise comparativa dos avanços promovidos e um diagnóstico para planejar as intervenções pedagógicas para o 2º semestre letivo. É o momento de reafirmar e rever metas.
- SAEM Final: permite uma visualização entre os desempenhos iniciais dos alunos de cada turma e dos avanços nos desempenhos propiciados por um ano de escolarização.

Verificando a documentação que regulariza o Ciclo de Formação Humana em Rondonópolis – MT, temos a normativa nº 008/2006 definindo que

Artigo 2º - A organização curricular por Ciclos de Formação Humana busca promover a readequação dos tempos, espaços e práticas escolares comprometendo-se com o acesso, à inclusão, à aprendizagem, à participação

de todos na democratização dos processos socioculturais vigentes, conforme determinam os artigos 22 e 32 da LDBEN e Resolução 262/02 - CEE/MT.

Artigo 3º - A organização curricular por Ciclo de Formação Humana tem como princípio a construção de um grupo de professores específicos para cada um dos ciclos (infância, pré-adolescência e adolescência), consolidando uma cultura de trabalho coletivo e formativo dos profissionais da educação, por meio da abertura permanente e indutora de práticas educativas adequadas ao desenvolvimento de todos os educandos.

Parágrafo primeiro - Os professores acompanharão a mesma turma durante os diferentes anos de um mesmo ciclo e nível de ensino, salvo casos de força maior.

[...]

Artigo 5º - A organização curricular por ciclos de formação humana no ensino fundamental estrutura-se em nove anos de escolarização, divididos em 3 ciclos de 3 anos, sendo:

- a) I ciclo: infância de 6 a 9 anos;
- b) II ciclo: pré-adolescência de 9 a 12 anos;
- c) III ciclo: adolescência de 12 a 15 anos;

[....]

Artigo 9º - No I ciclo as turmas serão formadas por no mínimo 25 alunos podendo chegar a 10% a mais do número de alunos, nos II e III ciclo, por um mínimo de 30 alunos podendo chegar a 10% a mais do número mínimo de alunos.

[...]

Artigo 10º - A matriz curricular fundamenta-se nos artigos 26, 27, 28 – este para zona rural- e 32 da LDBEN e nas resoluções n. 02/98 e 04/98, ambas do CNE/CEB /ou seus substitutivos estrutura-se:

Áreas	Disciplinas	Carga Horária semanal: 22 horas (1º, 2º e 3º ciclos).
Linguagem e suas tecnologias.	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física.	7 horas
Ciências exatas, naturais e suas tecnologias.	Matemática e Ciências Naturais.	5 horas
Ciências sociais, geográficas e suas tecnologias.	História e geografia.	5 horas
Ensino religioso, Arte e suas tecnologias.	Ensino religioso e artes.	5 horas
Total anual		880 horas

[....]

Artigo 14º - A avaliação far-se-á mediante diferentes formas, abrangências e instrumentos, por meio da observação direta do aluno, análise de atividades, testes e provas em variadas situações, autoavaliação, elaboração de portfólios e outros.

Parágrafo único – todos os resultados e eventos significativos no processo de ensino e de aprendizagem serão registrados diariamente no caderno de campo do professor, orientando os registros semestrais do Relatório descritivo de cada aluno. (SEMEC, 2006, p. 1-5).

Em 2010, o Conselho Municipal de Educação realizou o Primeiro Fórum Municipal de Educação intitulado “10 Anos de Escolarização por Ciclo de Formação Humana: potencialidades e fragilidades”. Este primeiro fórum teve como objetivo avaliar, juntamente com os professores da rede municipal de ensino, os dez anos de escolarização por ciclo no município, e, ainda, analisar as fragilidades e possibilidades de melhorias do ensino.

Resumidamente, as fragilidades foram apontadas como: a disparidade na relação aluno/professor; valorização profissional (piso salarial); falta de salas de aulas para oferecimento do apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem no contra período; carga horária reduzida para professores contratados; ausência de concurso público para todos os segmentos escolares; resistência de alguns profissionais às propostas de trabalhos das unidades escolares, entre outras.

Já as potencialidades citadas foram: o agrupamento por faixa etária; o empenho e a intervenção pedagógica; a redução da carga horária de 40 para 30 horas; investimentos na formação continuada; regulamentação da HTP e HTPC dos professores; possibilidade de continuidade da aprendizagem; práticas pedagógicas inovadoras; trabalho coletivo, entre outras.

Deste fórum foi elaborado um dossiê da educação municipal, posteriormente encaminhado aos órgãos competentes para as devidas providências.

Em 2011 foi realizado o 2º Fórum, intitulado “Avaliação no Ciclo de Formação Humana”, cujo objetivo foi debater sobre a avaliação da aprendizagem na escola organizada em Ciclos de Formação Humana. A primeira palestrante foi a professora Dr^a. Targélia de Souza Albuquerque, de Recife (PE), que discorreu sobre o currículo, a avaliação educacional e aprendizagem, afirmando que é possível construir e/ou recriar uma escola diferente, e que isso só pode ocorrer a partir das próprias escolas, em consonância com valores globais.

Em seguida, houve a discussão sobre registros avaliativos na Educação Infantil e Especial, sob o comando das professoras Gislene Cabral de Souza e Juliane Rogoni Ferrari Berncki, que sanou muitas dúvidas dos professores acerca do assunto.

A participação da professora mestre Jacqueline Borges de Paula, que falou sobre Concepções de aprendizagem e de avaliação, presentes nas falas dos professores e nos relatórios descritivos sobre os alunos, também foi muito apreciada pelos participantes.

A mesa redonda sobre relatório de gestão das políticas de oferta e avaliação do processo de ensino e aprendizagem na rede pública de Rondonópolis, constituída pela professora mestre Valdelice de Oliveira, pela professora doutoranda Rosenei Barros de Freitas

Carvalho, do CEFAPRO, e pela Professora Doutora Lindalva Garske, foi bem aceita pelos ouvintes que apreciaram, efetivamente, as falas das três professoras supracitadas.

No encerramento, a temática “Políticas Públicas, Sistema Articulado e Plano Nacional de Educação” foi debatida pela professora doutora Lindalva Novaes Garske, o que resultou em uma carta de intenções do Fórum, apresentada e aprovada pelos professores presentes.

O Fórum realizado pelo Conselho Municipal de Educação de Rondonópolis – MT tem conseguido mobilizar os docentes da rede municipal para o debate sobre a escola organizada em ciclos, e tem um papel mais de formador do que de executor da proposta, uma vez que as deliberações do fórum são transformadas em dossiê e encaminhadas ao órgão competente para as devidas providências.

Considero que o fato de mobilizar todos os docentes da rede municipal para participar do debate, das palestras, é algo significativo, porém, há pouco espaço para os professores emitirem suas opiniões. É preciso pensar em um momento no fórum onde as escolas municipais possam trocar experiências sobre suas propostas pedagógicas de trabalho.

A troca de experiências é necessária, pois, apesar de fazer parte da rede pública municipal de ensino, cada unidade possui uma dinâmica de trabalho, têm experiências diferenciadas. Vejamos, a título de exemplo, apenas as duas unidades observadas. E1 investe em projetos pedagógicos de curta duração, já E2, em tema gerador, o que está em execução desde 2007. Propostas que têm tido sucesso em sua execução, que geralmente ficam confinadas nas unidades escolares e que poderiam estar contribuindo com uma escola mais próxima a que se encontra expressa na literatura existente sobre como é uma escola organizada em Ciclo de Formação Humana.

3.3 Caracterização das unidades escolares

Aqui busco realizar a descrição das duas unidades escolares onde se encontram os sujeitos desta pesquisa.

3.3.1 Descrição da E1

Foi criada pelo decreto nº 2082/87, através de uma reivindicação da comunidade. De acordo com Regimento Escolar (2012, p. 28), “a escola implantou o ciclo a partir de 2001 com a 1ª fase do I ciclo. Sendo as séries seguintes cicladas gradativamente. [...] As turmas são formadas por 25 a 27 alunos”. Os Ciclos de Formação Humana são definidos como uma

organização que promove a readequação dos tempos, espaços e práticas escolares comprometendo-se profundamente com a inclusão, com a participação de todos, democratizando os processos culturais vigentes, garantindo a todos o acesso e a progressão continuada da aprendizagem. No quadro 7, abaixo, apresento a quantidade de turmas atendidas pela escola no ano de 2012.

Quadro 7: Demonstrativo da quantidade de turmas atendidas em 2012 pela E1.

Turma	Quantidade
Pré	2
1ª fase do 1º ciclo	2
2ª fase do 1º ciclo	2
3ª fase do 1º ciclo	2
1ª fase do 2º ciclo	2
2ª fase do 2º ciclo	2
3ª fase do 2º ciclo	2
1ª fase do 3º ciclo	1
2ª fase do 3º ciclo	1
3ª fase do 3º ciclo	1

Fonte: elaborado pela autora através de dados fornecidos pela Equipe Gestora. (Agosto, 2012).

A escola conta com oito salas de aula, com quatro ventiladores cada, todas adaptadas de acordo com o padrão do MEC, um laboratório de informática climatizado, uma sala de recursos, uma biblioteca, uma sala de professores, uma secretaria, uma sala de coordenação e direção. Área coberta, uma cozinha, um depósito de merenda, um depósito de material de limpeza, quatro sanitários femininos, e quatro sanitários masculinos, dois sanitários adaptados para pessoas com necessidades especiais, um sanitário para funcionários e dois banheiros para professores. A unidade está instalada sobre uma planta de 2.300 m² de área construída e possui uma quadra de esporte coberta. As salas de aulas estão sendo climatizadas, sendo que apenas duas salas de aulas não possuem climatização.

O quadro de funcionários é composto pela equipe gestora: um diretor, três coordenadores pedagógicos, um secretário escolar, três técnicos administrativos, um estagiário na biblioteca, um estagiário no laboratório de informática, dois estagiários de acompanhantes de aluno, trinta e dois professores, um professor de fanfarra, um professor de informática, e um professor na sala de recursos, bem como um total de dezoito pessoas como auxiliares de serviços diversos, sendo, destes, quinze efetivos e três contratados, distribuídos da seguinte forma: uma bibliotecária, um assistente administrativo, quatro merendeiras, nove auxiliares de limpeza e três vigilantes.

A unidade escolar encontra-se dentro dos requisitos de acessibilidade de cadeirantes, com rampas, banheiros, corrimões e outros. Assim como as demais escolas municipais, a partir de 1998 a escola passou a eleger seu diretor.

Tem como objetivo promover uma ação educativa fundamentada nos princípios constitucionais e nos direitos de todos à permanência e sucesso da obrigatoriedade da gratuidade escolar.

Sua proposta é construir uma escola de qualidade democrática, participativa e comunitária, que proporcione a todos os educandos envolvidos no processo de ensino aprendizagem uma visão cultural e científica que possibilite a aquisição de saberes e habilidades necessárias à sua vida escolar e à atuação na prática social.

A escola organiza-se pautada pelos seguintes princípios: a) ética – trocamos mutuamente respeito e companheirismo; b) participação – valorizamos a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; e c) inovação – buscamos aperfeiçoamento e novos métodos para garantir o processo de mudança no cotidiano da prática pedagógica.

Tem como objetivos estratégicos: 1) elevar o índice de aproveitamento dos alunos; 2) melhorar os aspectos físicos da escola, buscando transformar a unidade numa escola prazerosa para todos; e 3) assegurar condições para a participação de todos no processo ensino-aprendizagem.

O apoio pedagógico é oferecido no período inverso ao horário normal de estudo dos alunos. No primeiro ciclo o atendimento é feito pelo professor regente da turma, no segundo ciclo, pelos professores das grandes áreas do conhecimento, e no terceiro ciclo, pelo professor da disciplina.

O aluno convocado a frequentar o apoio pedagógico é identificado através de observações diárias e diagnósticos investigativos das dificuldades de aprendizagem apresentadas por ele. “Turmas de apoio serão formadas por, no máximo, 6 alunos, e atendidos uma vez por semana em encontros de, no mínimo duas horas”. (Regimento Escolar, 2012, p. 29).

A sala de recurso multifuncional foi equipada com equipamentos e materiais fornecidos pelo MEC. É um espaço para a realização do atendimento educacional especializado de alunos que apresentam deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação. O atendimento nesta sala se dá no horário inverso ao da sala de aula comum, a qual o aluno frequenta.

O laboratório de informática – com ambiente arejado e bem climatizado –, tem seu funcionamento concomitante ao normal. As aulas são realizadas pelo próprio professor da turma, acompanhado de um estagiário ou um profissional que atua na área. É um complemento para tornar as aulas mais dinâmicas, serve de suporte para pesquisas e conhecimentos de informática.

Há no PPP a descrição da proposta pedagógica de saberes e habilidades para cada fase dos ciclos de acordo com a área do conhecimento. Há, também, a relação básica de conteúdos a serem contemplados em cada disciplina em cada fase dos ciclos.

No PPP, há uma parte com o Regimento da escola, onde se apresenta todo o regulamento da escola, bem como direitos e deveres de todos os segmentos, normatização de funcionamento, escrituração escolar e expedição de documentos.

O Regimento Escolar descreve a organização curricular baseado na LDB, parecer nº 04/98 do CNE/MEC, artigo 25 e seus incisos, resolução 150/99 - CEE/MT, do Currículo da Rede Municipal de Ensino e da Escola, onde se estabelece que as matérias sejam agrupadas em grandes áreas do conhecimento, sendo:

- I. Linguagens, Códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Artes e Educação Física, Informática e Língua Estrangeira Moderna).
- II. Ciências Sociais e suas tecnologias (conhecimentos de história, geografia, filosofia, ensino religioso, educação para o trânsito).
- III. Ciências da Natureza e suas tecnologias/conhecimentos de ciências.
- IV. Educação Matemática e suas tecnologias – matemática, estatística, economia e geometria. (2012, p. 29).

Dos projetos especiais: a) Projeto da biblioteca, que visa desenvolver no aluno o gosto pela leitura e o hábito de visitar a biblioteca; b) Projeto Fanfarra; c) Projeto da consciência negra; e d) Projeto de leitura. De acordo com o Regimento Escolar esses projetos são elaborados pelo profissional da área em conjunto com a equipe técnica da escola, aprovado pelo Conselho Deliberativo Escolar e deferido pela SEMEC.

3.3.2 Descrição da E2

Foi fundada em 1978. A escola está localizada na periferia do município de Rondonópolis – MT e possui uma área total de 9.000m², sendo 2.100m² de área construída, ficando o restante reservado ao lazer e ao descanso dos alunos.

A escola possui oito salas de aula, uma secretaria, uma sala de direção com banheiro, uma sala de coordenação, uma sala de professores com banheiro anexo, uma sala de estudo e

planejamento, uma cozinha, três banheiros femininos e três banheiros masculinos, uma sala de estudo, uma sala de jogos, uma sala de recurso e dois banheiros de acessibilidade, um almoxarifado, uma sala multifuncional para higienização dos materiais da prática esportiva, um parque infantil, uma sala de informática, uma sala dos funcionários com banheiro, uma biblioteca onde funciona a sala de vídeo, uma quadra coberta com 630m². Todas as salas de aula estão climatizadas.

Implantou-se em 2001, de forma gradativa, o ensino organizado em ciclos (Ciclo de Formação Humana), e, em 2002, implantou a modalidade EJA. Hoje atende todo o Ensino Fundamental de nove anos, a Educação Infantil e a EJA nas salas anexas à Mata Grande e Cadeia Pública. A partir de 2007 deixou de ofertar a modalidade EJA na sede devido à falta de clientela.

O quadro de pessoal está assim distribuído: dois vigilantes, oito auxiliares de serviços gerais, vinte e dois professores, uma secretária, dois coordenadores pedagógicos, uma supervisora da educação prisional, um professor comunitário do Programa Mais Educação e um diretor. Possui, ainda, três estagiários: um na biblioteca, um na sala de informática e um acompanhante de Educação Infantil. O quadro 8 mostra a distribuição de turmas em 2012.

Quadro 8: Demonstrativo da quantidade de turmas atendidas em 2012 pela E2.

Turma	Quantidade
1ª fase do 1º ciclo	2
2ª fase do 1º ciclo	2
3ª fase do 1º ciclo	2
1ª fase do 2º ciclo	1
2ª fase do 2º ciclo	2
3ª fase do 2º ciclo	1
1ª fase do 3º ciclo	2
2ª fase do 3º ciclo	1
3ª fase do 3º ciclo	1

Fonte: elaborado pela autora através de dados fornecidos pela Equipe Gestora. (Agosto, 2012).

A missão expressa no Projeto Político Pedagógico é formar o cidadão crítico e capaz de crescer intelectualmente para enfrentar, com segurança e convicção, a sociedade em que está inserido.

São adotados como princípios os seguintes valores:

o respeito, a coragem, a solidariedade, o compromisso, a participação, o diálogo e a aprendizagem efetiva para a cidadania plena, pois norteados por esses princípios e pelos direitos de cada pessoa dentro da escola, bem como na participação efetiva de todos os envolvidos no processo ensino

aprendizagem, encontraremos forças para lutar contra os obstáculos que surgirem, e tendo confiança em nossa credibilidade conseguiremos desenvolver atividades (projetos) significativas que venham contribuir efetivamente para alcançarmos nossos objetivos. (PPP E2, 2012, p. 17-18).

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Está organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos em todas as etapas e modalidades da educação básica, observando o disposto na legislação, que assegura o acesso de todos a um sistema educacional inclusivo. A unidade escolar fundamenta suas ações na legislação em vigor, destacando os seguintes documentos: Constituição Federal (1988), Decreto 6949/2009, Decreto 6571/2008, CNE/CEB 04/2009.

O público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são alunos com: deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, ou com altas habilidades/superdotação, conforme descrição do quadro 9 abaixo.

Quadro 9: Número de alunos especiais por categoria/censo no ano de 2012.

Censo escolar	Nº AEE	Anos iniciais	Anos finais
Deficiência física	1	1	-
Deficiência visual e baixa visão	4	2	2
Deficiência intelectual	3	3	-
Deficiência auditiva	1	-	1
Síndrome de Turner e dislexia auditiva	1	-	1

Fonte: elaborado pela autora através de dados fornecidos pela Equipe Gestora, agosto de 2012.

As seguintes ações coletivas são desenvolvidas pela unidade escolar: inclusão da escola no Projeto Mais Educação, oferta de formação para pais, formação continuada na escola para professores e equipe gestora, apoio pedagógico.

A formação contínua de professores é realizada na terceira quinta-feira do mês das 17h00min às 21h00min na unidade escolar. Toda terça-feira acontece a HTPC, durante as quais duas horas são dedicadas ao planejamento e duas horas são dedicadas ao apoio pedagógico dos alunos.

A cada dois meses avaliam-se as ações desenvolvidas nos diferentes núcleos: projetos de apoio pedagógico, projetos de trabalho de ensino, aprendizagem dos alunos, apoio pedagógico e metodologia.

A última terça-feira a cada dois meses é reservada para uma reunião pedagógica. A equipe gestora se reúne toda quinta-feira pela manhã para tratar e organizar o trabalho na unidade escolar.

Nos anexos do PPP, estão descritos, em detalhes, todos os projetos especiais que a unidade escolar desenvolveu durante o ano letivo de 2012, sendo: Projeto Escola de Pais; Projeto Agenda 21; Projeto Meio Ambiente por uma Escola Sustentável; Projeto Sala de Leitura; Projeto da coordenação; Projeto Mais Educação; Projeto de apoio pedagógico; Projeto Reconstruindo Vidas; e Projeto Acreditar.

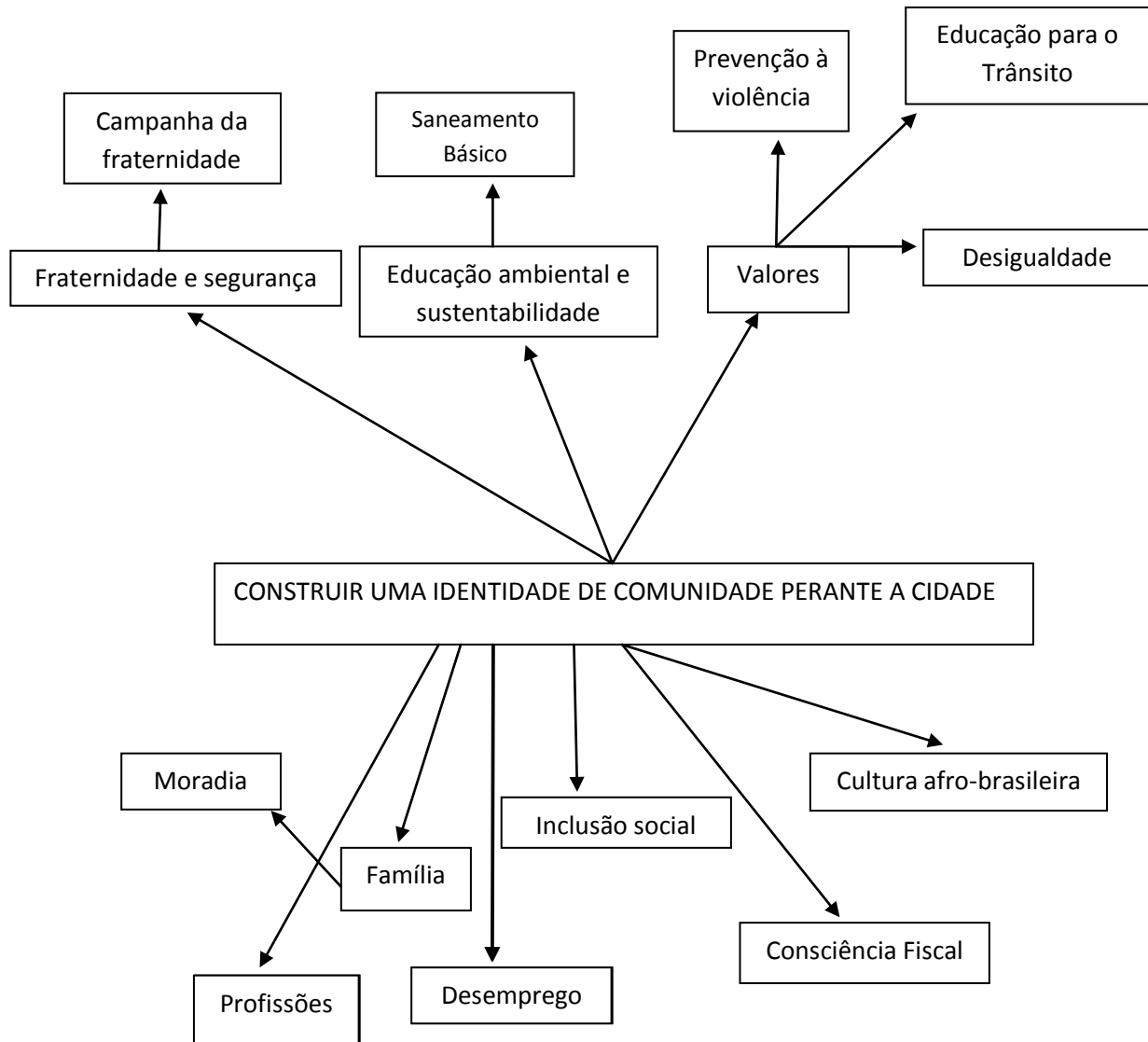
É importante destacar que nenhum professor reside no bairro onde está situada a unidade escolar.

Desde 2001 a escola vem estudando novas metodologias de trabalho com a implantação do Ciclo de Formação Humana. Nos encontros de formação contínua enfatizam-se as leituras e discussões sobre trabalhos desenvolvidos com projetos, tema gerador e eixos temáticos.

Em 2005, o grupo optou por trabalhar a partir de Tema Gerador. Os temas contemplados foram: *Qualidade de Vida* e *Conhecendo Rondonópolis*. Após a avaliação e reflexão percebeu-se que o objetivo não havia sido alcançado. Então, em 2006, procurou-se aprofundar os estudos acerca do tema gerador, onde se leu: *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire e *Complexo Temático*, de Silvio Rocha, cuja obra relata a experiência desenvolvida em Porto Alegre/RS, e em outros municípios.

No decorrer dos estudos o grupo de professores elaborou um questionário com a ajuda dos alunos e aplicou-o à comunidade do bairro para definição do tema gerador. Ao problematizar e tabular as questões, concluiu-se que a comunidade do bairro onde a escola está inserida não se vê como parte integrante de uma sociedade. Então, a partir das discussões, surgiu o tema gerador no ano de 2007: CONSTRUIR UMA IDENTIDADE DE COMUNIDADE PERANTE A CIDADE e os subtemas, os quais continuam sendo trabalhados até os dias atuais, conforme pode ser visualizado na figura 1, na próxima página.

Figura 1: Mapa do tema gerador da unidade escolar E2.



Fonte: PPP da unidade escolar E2, ano de 2012.

No início de cada ano letivo a equipe gestora, juntamente com os professores, avalia a continuidade do tema ou se farão uma opção por uma nova pesquisa. A escolha de um novo tema gerador não é arbitrária, a unidade escolar busca subsídios para compartilhar as escolhas com os alunos e a comunidade local.

Após a definição do tema e dos subtemas os professores se reúnem, por ciclo, e elaboram os projetos de trabalho para cada subtema, e, ao final do ano letivo, promove-se um grande momento chamado de culminância, onde os trabalhos desenvolvidos são apresentados e a comunidade se faz presente.

Assim, após constatar alguns pontos referentes a esta unidade escolar, surgiu a necessidade de compreender o referencial freireano no Ciclo de Formação Humana, uma vez que a E2 é a que mais se aproxima da organização curricular integrada e interdisciplinar da metodologia de trabalho de Paulo Freire e da proposta do Ciclo de Formação Humana com o tema gerador. Os sujeitos desta unidade escolar relatam que, desde 2000, vem estudando Paulo Freire, e que o tema gerador é a proposta de trabalho metodológico desenvolvido por eles desde 2007.

4 REFERENCIAL FREIREANO NO CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA

Este capítulo tem por objetivo compreender o referencial freireano no Ciclo de Formação Humana.

Alguns podem se perguntar: “o que tem a ver escola organizada em ciclos e Paulo Freire?” Tudo. Como educador e defensor da humanização, possuía todas as características necessárias ao professor que deve atuar nesta forma de organização curricular. Vamos nos pautar pela história para entender o porquê de Paulo Freire.

No final da década de 1980, um fato novo ecoa no cenário político nacional: o Partido dos Trabalhadores, do qual Paulo Freire foi um dos fundadores, elegeu Luiza Erundina de Souza, nordestina, paraibana, como Prefeita de São Paulo, a segunda maior cidade da América Latina. A prefeita nomeia Freire para exercer o cargo de Secretário da Educação daquele município. A administração de Paulo Freire teve como base quatro objetivos:

- 1) ampliar o acesso e a permanência dos setores populares - virtuais únicos usuários da educação pública;
- 2) democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática;
- 3) incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente;
- 4) [...] contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos de São Paulo. (GADOTTI; TORRES, 2005b, p. 14-15).

Conforme os objetivos apresentados, a formação contínua dos professores e dos demais trabalhadores da rede escolar recebeu, na gestão de Paulo Freire, uma atenção especial, em forma de formação permanente e atualização, assim, nossa pesquisa assume contornos reveladores das contribuições do Ideário Freireano para a formação de professores.

Em entrevista a Ana Maria Saul¹¹ (FREIRE, 2005b, p. 80), ele afirma que um dos programas prioritários da sua administração “é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógico séria e competente que responda à fisionomia da escola que se busca construir.” São seis os princípios básicos do programa de formação de educadores, conforme descrito abaixo:

¹¹ Entrevista concedida à Professora Ana Maria Saul, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no dia 15 de agosto de 1989.

- 1) O educador é o sujeito da sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
 - 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
 - 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
 - 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
 - 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
 - 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
 - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
 - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas de conhecimento humano;
 - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.
- (FREIRE, 2005b, p. 80).

Mediante os princípios básicos para a formação continuada na perspectiva freireana, elencados acima, evidencia-se que o educador é o sujeito da prática educativa, devendo a sua formação acontecer num processo permanente, sistemático, de modo a subsidiar a criação e recriação da prática docente a partir da reflexão do cotidiano, requerendo, também, a compreensão do processo de conhecer.

Paulo Freire deixou o cargo de secretário em maio de 1991, assumindo Mário Sérgio Cortella, e, logo em seguida, em 1992, o Projeto Ciclos de Aprendizagem foi implantado na rede municipal de São Paulo, sendo que os pressupostos e os fundamentos dos Ciclos de Aprendizagem¹² estão ancorados nos princípios freireanos e na experiência da rede municipal de São Paulo, na Gestão de Luiza Erundina (1989-1992).

4.1 Da opção política pelo ciclo de formação humana

Sou favorável à escola organizada em Ciclo de Formação Humana não pelo conhecimento teórico ou compreensão que tenha sobre esta forma de organização curricular, mas sim pelo posicionamento político que faço na minha profissão. Segundo Oliveira (2011, p. 08), “a defesa de uma forma de organização curricular é uma postura política, de qual projeto de sociedade se quer construir”.

No mesmo sentido Arroyo (2009), argumenta que:

¹² Para maiores informações leia: A estrutura curricular em ciclos de aprendizagem nos sistemas de ensino: contribuições de Paulo Freire. Denise Regina da Costa Aguiar. Tese. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

A opção pelo ordenamento por ciclos representa uma opção política. Representa assumir que o conhecimento não é neutro, nem ensiná-lo e aprendê-lo são processos neutros, alheios à diversidade de trajetórias dos sujeitos que aprendem. Não estamos sugerindo que se dêem tempos diferentes, porque as trajetórias humanas são diferentes, mas que se dê o tempo adequado a todos. (ARROYO, 2009, p. 222).

Na compreensão de Freire (1986, p. 17), “ou você está a favor ou contra algo ou alguém, não dando para ficar numa posição intermediária”. A busca é um ato de conhecimento realizado em conjunto, pois o homem é um ser genuinamente social, é um ser “situado” no tempo e no espaço. Por isso, o homem recebe influências dessa realidade que atua no seu modo de perceber a si mesmo nas suas relações com o outro e com o mundo. Conhecer implica fazer uso da consciência, confrontando-se com o mundo, agindo nele.

É ingenuidade, portanto, acreditar que a educação modela a sociedade. Como afirma Freire (1986, p. 28), “sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder.” Assim, o docente progressista, libertador, não pode esquecer-se dessa verdade, buscando desmistificar tal discurso, denunciando e não compactuando com a reprodução da ideologia dominante.

Freire defende que a pedagogia tem por finalidade conscientizar, e a educação constitui o momento em que o homem se realiza como ser da práxis, capaz de refletir e agir, de forma permanente, o homem age no mundo e, pela ação, transforma-o e se transforma também, desenvolvendo suas potencialidades e se libertando da opressão.

Na perspectiva freireana, a validade do ensinar somente acontece quando os alunos aprendem a aprender, apropriando-se da significação do conteúdo ensinado. Daí, a competência científica, indispensável ao ato de ensinar, não é algo neutro. Precisamos indagar a favor de quem e de que colocamos nossa competência científica e técnica. Portanto, os professores progressistas caracterizam-se pela reflexão sobre a prática, preparando-se para enfrentar os desafios da vida cidadã.

Ao tomar como eixo balizador os pressupostos do pensamento educativo e pedagógico de Paulo Freire para refletir sobre o Ciclo de Formação Humana, faz-se necessário a compreensão de que educar é contribuir para que professores e alunos transformem suas vidas em um processo de aprendizagem permanente. Assim, ensinar e aprender são duas facetas de um mesmo processo, exigindo flexibilidade, tanto pessoal quanto de grupo.

A Educação no Ciclo de Formação Humana precisa ser identificada com a comunidade, sendo uma preocupação constante de todos os educadores que pretendem tornar

as práticas sociais mais realistas e conjugadas socialmente. Neste sentido, o papel da escola, dos professores e dos alunos é discutir, analisar e refletir sobre as práticas de ensino, permitindo a percepção do conhecimento como algo que é construído por meio de trocas sociais, na vivência entre pessoas com experiências diferentes, aceitando-se riscos, contradições e desafios.

4.2 Educação é humanização

A educação básica é direito inalienável de todo cidadão garantido na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. O aluno tem direito a cursar o Ensino Fundamental em nove anos, sem prejuízos para a sua aprendizagem.

Desta maneira, a escola organizada em Ciclos de Formação Humana aponta para uma nova configuração da escola, onde o ensino seja significativo para todos os alunos, propiciando vivências e oportunidades, contribuindo na formação de sujeitos críticos e socialmente desenvolvidos, num contexto de sociedade democrática. (FERNANDES, J., 2011).

Ainda segundo Fernandes, J. (2011, p. 12),

Essas bases estão fundamentadas numa filosofia humanista crítica que reconhece que o ser humano, para se HUMANIZAR, precisa de tempos e espaços para se desenvolver social, cultural, política e educacionalmente nas relações que empreende com os outros homens e com o mundo. São essas relações sociais que os possibilitam se tornarem sujeitos de sua história e do mundo em que vivem. Daí a defesa da escola para todos, indistintamente, onde seja promovida a inclusão das diferenças, das identidades e das culturas que os alunos, individualmente e coletivamente, trazem para o seu interior. (Grifo da autora).

Para tratar da educação enquanto processo de humanização, buscaram-se respostas em Paulo Freire (1997a), para quem uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador.

A concepção humanista, que recusa os depósitos, a mera dissertação ou narração dos fragmentos isolados da realidade, realiza-se através de uma constante problematização do

homem-mundo. Seu que-fazer é problematizador, jamais dissertador ou depositador. Não podendo operar a superação da contradição educador-educando, a concepção humanista parte da necessidade de fazê-lo. E essa necessidade lhe é imposta na medida mesma em que encara o homem como um ser de opções. Um ser cujo ponto de decisão está ou deve estar nele, em suas relações com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1997a).

A concepção humanista, problematizante, da educação, em Freire (1997a), afasta qualquer possibilidade de manipulação do educando. De sua adaptação. Disso resulta que, para os que realmente são capazes de amar o homem e a vida, para os biófilos, os absurdos estão não na problematização da realidade, que minimiza e esmaga o homem, mas no mascaramento dessa realidade que desumaniza.

Ao colocar o homem-mundo como problema exige-se dele uma posição permanentemente reflexiva do educando. Esse não é mais a caixa passiva, que vai sendo preenchida, mas é um corpo consciente, desafiado e respondendo ao desafio. Diante de cada situação problemática com que se depara, sua consciência intencionada vai captando as particularidades da problemática total, que vão sendo percebidas como unidades em interação pelo ato reflexivo de sua consciência, que se vai tornando crítica. (FREIRE, 1997a).

Para a concepção humanista o fundamental reside nesse despertar, que se deve cada vez mais explicitar. O essencial do ser de consciência é a sua intencionalidade, seu abrir-se para o mundo, este – como mundo da consciência – se constitui como “visões de fundo” da consciência intencionada para ele. No marco desta “visão de fundo”, todavia, nem todos os seus elementos se tornam presentes à consciência como “percebidos destacados em si”. Ao desafiar os educandos através de situações existenciais concretas, dirige seu olhar para elas, com o que aquilo que antes não era percebido, destacado, passa a sê-lo. (FREIRE, 1997a).

De acordo com Freire (1997a) não se pode encarar a educação a não ser como um que-fazer humano. Que-fazer, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros. Nesta perspectiva, compreendo que o pensamento educativo e pedagógico de Freire, constitui-se como referencial fundamental para pensar o processo educativo organizado em ciclos de formação humana.

A perspectiva humanizadora da educação presente em Freire ilumina significativamente a concepção presente na escola organizada em ciclos de formação humana. Encontramos em Fernandes, J., (2011) o argumento de que

Os ciclos de formação buscam articular a fase de desenvolvimento humano com as características pessoais do aluno e suas vivências socioculturais e

educacionais. Nessa perspectiva, concebe-se a educação como processo de formação humana que se dá em diferentes espaços, tempos e conhecimentos, em diferentes instituições, dentre as quais se destaca o sistema educativo escolar, a escola. Assim, a formação e o desenvolvimento humano se articulam e ignorar essa relação fragiliza significativamente as finalidades da existência da escola. [...]

Nessa perspectiva, cada ciclo formativo deve ser compreendido como um tempo contínuo e dinâmico que se identifica com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência. (FERNANDES, J., 2011, p. 14).

A escola organizada em Ciclos de Formação Humana precisa ter clareza de que o seu trabalho educativo não pode desconsiderar “a centralidade das temporalidades da vida como tempos sociais, culturais e cognitivos de socialização, de memória e de identidade” (ARROYO, 2009, p.30) dos seus alunos.

O cotidiano do professor deve ser marcado pela análise diária de suas práticas pedagógicas. Para Freire (2011), a prática pedagógica dos professores é algo que exige reflexão e compreensão do fazer pedagógico crítico e autônomo, visando à formação permanente.

O Ciclo de Formação Humana necessita da existência de professores pesquisadores dispostos a desafios, que busquem formas diversificadas e renovadas de leitura e compreensão de suas realidades a fim de buscar a transformação da mesma, dentro de uma visão crítica, criativa, inovadora e capaz de diálogo. Construindo e produzindo conhecimentos, o professor proporciona instrumentos e espaços adequados que possibilitam a construção do conhecimento também por seus alunos. A prática torna-se um exercício de pesquisa, situado em um quadro de referência (crenças, valores, teorias) em que os professores dão sentido ao que eles fazem.

A educação no Ciclo de Formação Humana exige um trabalho diferenciado com as novas gerações, que cada vez mais chegam à escola com diferentes estruturas cognitivas. O professor, então, deve analisar a realidade em que desenvolve sua prática, compreendê-la, interpretá-la e refletir sobre ela com o intuito de intervir, visando mudanças.

Para tanto, é necessário ao professor uma formação que assegure práticas coerentes com os princípios que visem à transformação do sistema educativo e à inclusão dos novos desafios que dela decorrem. Uma formação que conceba o saber e que valorize as características específicas do processo de ensino e aprendizagem.

Importante, também, é o envolvimento pessoal de cada profissional, compreendendo a educação como algo que não está pronto, acabado, verdadeiro, impessoal, fragmentado e sim que precisa ser reinventado e reconstruído num processo permanente.

4.3 Tema gerador

A implementação efetiva da escola organizada em ciclos no Brasil tem esbarrado na reformulação curricular. O currículo de hoje é basicamente posto de forma prescritiva por consultores das Secretarias de Educação. Como exemplo, podemos considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as orientações curriculares, ambos elaborados pelo MEC. Poucas são as propostas ou programas educacionais que têm um currículo voltado às necessidades do seu alunado.

Penso que a metodologia do trabalho de Paulo Freire seja viável à proposta da escola organizada em Ciclos de Formação Humana, uma vez que constatei, através da presente pesquisa, que uma unidade escolar contemplada neste trabalho, adotou e desenvolve, desde 2007, o trabalho com Tema Gerador, e que este tem resultados positivos na vida escolar dos alunos, dos professores e da comunidade escolar como um todo. (Figura 1, p. 73).

O Estado do Conhecimento realizado para esta pesquisa revelou, também, que alguns sistemas públicos de ensino há bastante tempo se utilizam dos Temas Geradores. Estes, epistemologicamente ligados à reflexão do grande educador brasileiro Paulo Freire (2005a). O Tema Gerador constitui-se numa estratégia político-pedagógico que considera a experiência de vida dos alunos, numa perspectiva de valorização da cultura popular, das relações dialéticas que se estabelecem entre o homem e mundo e o mundo social comprometido com a constituição dos sujeitos.

O processo educativo em Freire é organizado na relação entre currículo, conhecimento e cultura. O currículo para esse educador está ancorado na questão epistemológica onde a objetividade do conhecimento não elimina a sua subjetividade, pois a realidade social objetiva não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens.

Na pedagogia freireana, o diálogo é uma categoria fundamental, é condição para a construção conjunta do conhecimento. O ato de conhecer dá-se no processo social e o diálogo é o principal caminho para a mediação desse processo.

Freire assinala, desde seus primeiros ensaios, que tanto o educador como os educandos são sujeitos da educação, pois a ambos se apresentam os objetos do conhecimento e ambos necessitam de métodos para acercar-se do objeto cognoscível. No processo de aprendizagem,

só aprende aquele que se apropria do aprendido, transformando-o, reinventando-o e aplicando-o a situações concretas, o que impõe a superação da dicotomia ensino-aprendizagem como compreensão tradicional da educação.

O conhecimento não é um processo de “extensão” ou de “invasão cultural”, no qual está implícita a ação de levar, transferir, depositar algo em alguém. Essa seria uma teoria antidialógica e incompatível com uma educação que se pretende autêntica. Toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação, o messianismo e outros instrumentos de domesticação de que se utilizam aqueles que invadem o universo alheio. Para que aconteça uma educação libertadora, o conhecimento tem que ser dialógico. E ser dialógico é não invadir, é não manipular, é compreender as relações homem-mundo, é empenhar-se na transformação constante da realidade. Assim,

Comecemos por afirmar que somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. [...] Desprendendo-se do seu contorno, veio tornando-se um ser, não da adaptação, mas da transformação do contorno, um ser de decisão. [...] Daí que, para este humanismo, não haja outro caminho senão a dialogicidade. Para ser autêntico só pode ser dialógico. E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo (FREIRE, 1983, p. 25).

O “diálogo” é conceito-chave e a prática essencial na concepção freireana. É o momento em que homens e mulheres se encontram para refletir sobre sua realidade, sobre o que sabem e o que não sabem, para construir novos saberes, como sujeitos conscientes e comunicativos. “O que se pretende com o diálogo é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”. (FREIRE, 1983, p. 34).

Carvalho (2006, p. 40) aponta que “o ensino organizado em ciclos de formação, se define pela lógica da relação, diálogo problematizador que compreende o conhecimento como processo, em que o aluno e o professor passam a ser percebidos com sujeitos construtores de conhecimento”.

A educação problematizadora se faz, assim, num esforço permanente pelo qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se encontram. Por isso, o diálogo é “o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade”. Essa dialogicidade começa “não quando o educador educando se encontra com os educandos-

educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes”. (FREIRE, 2005a, p. 96).

Freire nos aponta que o ponto de partida deste diálogo está na busca do conteúdo programático, que não pode ser escolhido por um ou por outro dos polos dialógicos, isoladamente. “Será a partir deste conhecimento que se poderá organizar o conteúdo programático da educação que se encerrará um conjunto de temas sobre os quais educador e educando, como sujeitos cognoscentes, exercerão a cognoscibilidade”. (FREIRE, 1983, p. 60).

Por essa forma de entender o diálogo, o objeto a ser conhecido não é propriedade exclusiva de um dos sujeitos que constroem o saber, mas é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento, para que realizem uma investigação mútua. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo.

É a partir da situação presente, existencial, concreta, da reflexão sobre o conjunto de aspirações do povo que se pode organizar o conteúdo programático da educação: “O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático ou o conjunto de seus temas geradores”. (FREIRE, 2005a, p. 101). O que se pretende investigar é a visão de mundo dos educandos a respeito de determinada realidade, seus níveis de percepção dessa realidade, seu modo particular de enxergar o mundo, aquela em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”.

Os temas geradores não são temáticas motivacionais que se limitam a satisfazer as curiosidades dos educandos, nem recursos didáticos para melhor atrair sua atenção; mas são objetos de estudo selecionados no processo de investigação junto à comunidade e a partir do seu caráter significativo, conflituoso e contraditório. “A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao *ser mais* dos homens que constituem os temas da época”. (FREIRE, 2005a, p. 107).

O tema gerador não se encontra em homens isolados da realidade, tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo.

Por isso, buscar o tema gerador é investigar o pensar e o atuar dos homens sobre a realidade. Daí resulta que, para o conhecimento da visão de mundo dos educandos, daquela que contém seus “temas geradores”, exige-se uma pesquisa que contemple uma metodologia dialógico-problematizadora. “Assim é que, no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas”. (FREIRE,

2005a, p. 116). A problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo ou ato, para agir melhor com os demais, na realidade. A cada passo dado no sentido de aprofundar-se na situação problematizadora, novos caminhos de compreensão do objeto de análise vão surgindo. Conforme Freire (1983, p. 57),

Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “admirem”, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo. Significa “rea-ad-mirá-lo”, através da “admiração” da “admiração” anterior, que pode ter sido feita ou realizada de forma ingênua, não totalizada. Desta maneira, na “admiração” do mundo “admirado”, os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor. Aí reside toda a força da educação que se constitui em situação gnosiológica.

A investigação temática não se pode reduzir a um ato mecânico, mas deve ser o ponto de partida do processo educativo, da dialogicidade.

Para garantir a dialogicidade na educação, Freire (2005a) sistematiza etapas necessárias a essa investigação temática. Identificam-se cinco etapas propostas por Freire, que são, então, relatadas e caracterizadas a seguir.

1ª etapa: Levantamento preliminar

Delimitada a área em que se vai trabalhar, faz-se o levantamento das condições da localidade, com o qual, por meio de fontes secundárias (dados escritos) e conversas informais com os indivíduos (alunos, pais, representantes de associações), realiza-se a “primeira aproximação” e uma recolha de dados.

2ª etapa: Análise das situações e escolha das codificações

“A segunda fase da investigação começa quando os investigadores, com os dados que recolheram, chegam à apreensão daquele conjunto de contradições” (FREIRE, 2005a, p. 125). Algumas dessas contradições serão escolhidas e servirão para elaborar as codificações necessárias à investigação temática. Essas codificações devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, possibilitando que, nelas, eles se reconheçam.

3ª etapa: Diálogos descodificadores

A terceira fase da investigação inicia quando os investigadores voltam à área para inaugurar os diálogos descodificadores, nos “círculos de investigação temática”. A descodificação é “a análise crítica da situação codificada e cabe ao investigador não apenas

ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificadora e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo”. (FREIRE, 2005a, p. 130). Portanto, os temas geradores são obtidos em meio ao processo dialógico da codificação-problematização-descodificação.

4ª etapa: Redução temática

Concluídas as descodificações, os investigadores dão início ao estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados. No primeiro instante, os temas explícitos e implícitos em afirmações feitas pelos sujeitos devem ser classificados num quadro geral de conhecimentos. É nessa etapa, portanto, que se inicia a programação, em termos de conteúdos específicos, da aprendizagem dos educandos.

Feita a delimitação temática, caberá a cada especialista, dentro de seu campo, apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de “redução” de seu tema. No processo de “redução” deste, o especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma sequência entre si, dão a visão geral do tema “reduzido”. (FREIRE, 2005a, p. 134).

Na “redução” da temática significativa, os especialistas reconhecerão a necessidade de incluir alguns temas fundamentais que não foram sugeridos, que Freire denomina de “temas dobradiças”.

Os “temas dobradiças” têm a função de facilitar a compreensão entre temas no conjunto da unidade programática, propiciando o estabelecimento de uma ligação, ou ainda contêm, entre si, as relações a serem percebidas entre o conteúdo geral da programação e a visão de mundo que esteja tendo a comunidade.

A justificativa para a inclusão dos “temas dobradiças” é a seguinte: “se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos”. (FREIRE, 2005a, p.134).

5ª etapa: Trabalho em sala de aula

Somente após as quatro etapas anteriores, destinadas às investigações temáticas, haverá uma retomada da ação educativa, com o programa já estabelecido e o material didático a ser utilizado com os alunos já sistematizado. O próximo passo é:

Preparado todo este material, a que se juntariam pré-livros sobre essa temática, estará a equipe de educadores apta a devolvê-la ao povo, sistematizada e ampliada. Temática que, sendo dele, volta agora para ele,

como problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados. (FREIRE, 2005a, p. 137).

O significado que tem para o aluno e a interpretação que ele faz das temáticas identificadas como importantes precisam estar garantidos no processo didático-pedagógico, para que possam ser problematizados.

Na perspectiva de uma educação dialógica, a abordagem dos conceitos científicos é essencial para alcançar uma educação comprometida com a transformação libertadora da realidade, quer da estruturação do conteúdo programático, quer da aprendizagem dos alunos.

O ponto de partida dessa abordagem será com os temas e as situações significativas que originam, de um lado, a seleção e organização do rol de conteúdos a serem articulados com a estrutura do conhecimento científico e, de outro, o início do processo dialógico e problematizador.

Quando Freire propõe que o saber dos educandos seja o ponto de partida, isso não quer dizer que o conhecimento produzido deva girar em torno deste saber ou a ele se restringir. Ao contrário, ele defende o rigor científico como produto do esforço para superar a compreensão ingênua do mundo. Fica evidente, então, que o conhecimento científico permite que o ser humano, como um ser da *práxis*, perceba as contradições, semelhanças, diferenças, estabeleçam relações e, dessa forma, melhorar sua atuação, como sujeito, na busca de novos objetivos.

4.4 Construção crítica do sujeito educador em Freire

A relação político-pedagógica aparece como fio condutor do pensamento de Freire. Isto se dá na medida de como o autor percebe a inseparabilidade do ato político e do ato pedagógico-educativo. Não se trata de reduzir um ao outro, mas sim, de perceber a aproximação e suas relações de reciprocidade.

Partido dessa concepção, Gadotti e Freire (1995, p. 24) defendem que “o educador é político enquanto educador, e que o político é educador pelo próprio fato de ser político”.

Continuando o diálogo, Gadotti e Freire (1995, p. 25-26) assim se pronunciam:

[...] seria uma ingenuidade reduzir todo político ao pedagógico, assim como seria ingênuo fazer o contrário. Cada um tem sua especificidade. Mas o que me parece impressionante e dialético, dinâmico, contraditório, é como, mesmo tendo domínios específicos, continua a haver a interpenetração do político no pedagógico e vice-versa.

A prática educativa é, portanto, o pedagógico impregnado do político, na qual o professor, como mediador, exerce um papel de suma importância. Logo, compete ao professor definir os contornos da sua prática educativa em função da sua opção política em relação ao seu projeto. Para tanto, faz-se necessária a assunção da politicidade na sua prática. Não é suficiente verbalizar que a educação é um ato político e que esse é educativo. É necessário assumir e viver a politicidade da educação em todos os momentos da prática educativa.

Como explica Freire (2001, p. 25),

não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, um pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativa política em que me envolvo se não sei, se não está claro em face de, a favor de quem pratico.

Como Freire, penso que o espaço da escola não é algo neutro, ao contrário, é um espaço em que os embates políticos são travados e a luta de classe se faz presente, definindo os contornos da prática educativa.

O professor crítico, progressista, demonstra sensibilidade na percepção das especificidades dos contextos, conseqüentemente, faz uso de metodologias diferenciadas para atender tais especificidades, despertando a curiosidade crítica do aluno pela instigação e persistência.

Como afirma Freire (2011, p. 26-27), “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’ sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”.

Para tanto, na prática educativa, o professor transformador torna o pedagógico mais político, através de questionamentos e reflexões que auxiliam o desnudamento das questões sociais, políticas e econômicas. Tornar o político mais pedagógico significa, pelo diálogo e pela prática, chegar ao convencimento de que a transformação é possível e necessária para se chegar à autonomia e à emancipação do homem e da mulher.

A prática docente crítica, progressista, não pode prescindir do movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Dessa maneira, Freire (2005b, p. 106) ressalta que “o contexto teórico, formador, não pode jamais, [...], transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer de prática e de teoria.” Assim, nos contextos teóricos de formação de professores, a relação dialética entre prática e teoria necessita de incondicional vivência.

Para que tenhamos profissionais comprometidos, questionadores, que almejam a transformação e a emancipação social, é necessário que a nossa prática educativa tenha como ponto de partida e de chegada seus contextos, caso contrário não estaremos proporcionando possibilidades para articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

Freire (1986), em *Medo e Ousadia*, realça a competência política e técnica do professor libertador ao lembrar que, se você é comprometido com a transformação, cada vez mais necessita buscar novos conhecimentos, estimulando o preparo científico e técnico do aluno para atuar no contexto em que vive como instrumento de transformação.

É preciso lembrar que a pesquisa e a ética estão estritamente inseridas na natureza da prática docente, conforme o pensamento de Freire (2011, p. 30-31), assim expresso:

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A pesquisa da e na prática de ensino para Freire é a fonte de alimentação, que, a partir da reflexão crítica, nutre o processo de construção do saber, o qual docente e discente, pela amorosidade, ética e dialogicidade, vão desencadeando ao longo da vivência pedagógica.

A criticidade está diretamente associada à curiosidade, ao pensar certo. A transformação da curiosidade ingênua em curiosidade crítica ou epistemológica processa-se na superação, na transitividade ética. Como afirma Freire (2011, p. 33), “ao criticizar-se, [...], permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente rigorizando-se na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão”.

A curiosidade como característica inerente ao ser humano muda de qualidade, mas não de essência, sendo construída e reconstruída socialmente. Uma atividade inerente ao professor crítico libertador, como enfatiza Freire (1967, p. 43),

[...] é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. [...] é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, [...]. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra.

Na atualidade, infelizmente, ainda nos deparamos com professores que fazem concessão às artimanhas do pragmatismo neoliberal, que reduzem a prática educativa ao

treinamento técnico-científico dos alunos e não à formação técnico-científica crítica. O professor progressista comprometido com a transformação deve se preparar muito bem para “ministração” das aulas, desafiando o aluno a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que está inserido. Não podemos impor ao aluno o nosso modo de ver o mundo e ler a realidade, mas testemunhar a nossa opção política pelas nossas ações. Devemos, com humildade, aproximar ao máximo a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Neste sentido, declara Freire (1997b, p. 43) que “o ato de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer, é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso, como sempre nos adverte Snyders.” Partindo dessa afirmativa, faz-se necessário que o aluno descubra e sinta a alegria intrínseca a esse processo, tendo o professor um papel de suma importância na mediação da construção do conhecimento.

Em se tratando da importância do trabalho do professor, Freire (1997b, p. 43) ressalta que

um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor.

O professor, ao reconhecer que a educação é política e que também é político, deve perguntar-se: que tipo de política estou fazendo em classe? Estou sendo um professor a favor de quem? Contra quem estou educando? A favor de quem e contra quem estou ensinando? Como conciliar minha prática de ensino com minha opção política?

Ao se perceber absorto em tais questionamentos, o educador poderá dizer:

agora descobri a realidade da sociedade e minha opção é em favor de uma educação libertadora. Sei que o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes. Estou incumbido de uma dessas tarefas. Sou um humilde agente da tarefa global de transformação. [...], descobro isso, proclamo isso, verbalizo minha opção. A questão agora é como pôr minha prática ao lado do meu discurso. Isto é, como posso proclamar meu sonho de libertação e, no dia seguinte, ser autoritário na relação com os estudantes, em nome do rigor. (FREIRE, 1986, p. 34).

Ao assumir a postura política de um professor libertador, não deixamos os alunos à deriva, entregues às suas vontades, ao *laissez-faire*. Contudo, não devemos agir com autoritarismo. É preciso, nas palavras de Freire (1986, p. 34), “[...] ser radicalmente

democrático, responsável e diretivo”. Na condição de coordenador/a do processo educativo, é conveniente perceber que não estamos fazendo algo aos estudantes, mas com eles. É de vital importância trazer para tal prática os fatos e acontecimentos da prática social global, regional e local, que auxiliem na compreensão das raízes de fenômenos como dominação, exclusão, desigualdade. Não esqueçamos que a educação pertence à prática social.

O professor e a professora que almejam a transformação da sociedade têm necessidade constante de se inserirem num processo permanente de formação “têm de ter nas mãos um processo permanente de formação, e não esperar do *establishment* a formação profissional.” (FREIRE, 1986, p. 35). Vale salientar que, quanto mais consciência o educador tem dessa situação, mais adquire conhecimento da prática, descobrindo que é possível trazê-la para o interior da sala de aula.

Reportando, ainda, ao professor libertador, Freire e Shor (1986, p. 36) alertam: “devemos evitar o pensamento de que nós somos os iluminados. Cremos que a educação libertadora implica a iluminação da realidade, mas os iluminadores são os dois agentes do processo, os educadores e os educandos juntos”. Portanto, o professor com mais anos de experiência deverá ter mais instrumentos de análises com relação ao processo de iluminação da realidade, o que o diferencia do discente.

Continuando, Freire, ao dialogar com Shor, salienta que os professores que se veem como missionários terminam tornando-se burocratas. Por isso e por outros fatos, salienta que os “educadores libertadores não são missionários, nem são técnicos, não são meros professores. Têm de tornarem-se cada vez mais militantes! [...] militantes no sentido político dessa palavra. Algo mais do que um ‘ativista’. Um militante é um ativista crítico”. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 36).

Reforçando esse pensamento, Shor enfatiza que o militante, ou seja, o ativista crítico, esteja onde estiver, no ensino ou qualquer outro lugar, examina constantemente a sua prática, não se vendo como pronto, concluído e acabado, reiventando-se constantemente à proporção que modifica a sociedade.

O aprendizado do professor ao ensinar acontece à proporção que ele, humilde e aberto, coloca-se constantemente a repensar o que já foi pensado, revendo e avaliando suas posições. Agindo não como um burocrata de mentes, mas reconstruindo, a partir dos questionamentos e curiosidades dos discentes, transformando o ato de ensinar num momento de aprendizagem.

O fato de que quem ensina se apropria de certo conteúdo específico, não quer dizer que o professor está preparado para o exercício da docência, haja vista que o ato de ensinar exige competências e habilidades técnicas e pedagógicas para tal. Como nos lembra Freire

(2005c, p. 19), “A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente.”

A atividade docente, portanto, exige que o professor prepare-se, capacite-se, forme-se em processos permanentes. Como diz Freire (2005c, p. 19), “sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinamento. Formação que se funda na análise crítica de sua prática”.

Faundez, ao dialogar com Freire, na obra *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985, p. 24), afirma que “não concebe que um professor possa ensinar sem que ele também esteja aprendendo; para que ele possa ensinar, é preciso que ele tenha de aprender.” Tal afirmativa é também corroborada por Freire (2005c, p. 23), quando afirma:

estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com os outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria ou recria. Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura de contexto.

Freire (2011, p. 47) afirma também que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O professor que se diz progressista deve abrir-se à indagação, à curiosidade, a perguntas dos alunos.

Ao dialogar com trabalhadores do ensino, Freire (2005b, p. 54) ressalta:

Acho que o papel de um educador consciente, progressista, é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gesto do risco, a aventura de criar.

Freire, na obra *Professora Sim, Tia não: Cartas a quem ousa ensinar* (2005c), apresenta algumas qualidades que considera indispensáveis às educadoras e aos educadores progressistas: humildade, amorosidade, coragem de lutar ao lado da coragem de amar, tolerância, decisão, segurança, paciência e impaciência, parcimônia e impaciência, parcimônia verbal e alegria de viver. Tais predicados vão sendo gerados na prática docente, em consonância com a opção política do educador.

A humildade não significa carência de acato a nós mesmos, acomodação, covardia. Ao contrário, a humildade cobra de nós coragem, confiança e respeito aos outros. Precisamos reconhecer que “[...] ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabem algo; todos ignoramos algo.” (FREIRE, 2005c, p. 37).

A amorosidade constitui o predicado que dá significado ao trabalho, devendo estar ligada aos alunos e ao processo de ensinar. Esse amor é um amor brigão que se fundamenta no direito ou no dever de lutar, de denunciar, de anunciar, de mudar, de transformar e de emancipar.

A coragem de lutar ao lado da coragem de amar constitui também outra qualidade indispensável ao(a) professor(a) progressista. A coragem como virtude encontra-se no nosso interior, necessitamos deixá-la transparecer nos embates políticos na tomada de decisão, superando o medo, que gera insegurança, não tendo medo de amar, pois somente os seres humanos dispõem da capacidade de amar e ser amados.

A tolerância como virtude é indispensável ao trabalho pedagógico sério, democrático e autêntico, sem ela a ação progressista é negada. Ela nos ensina a conviver, a aprender, a respeitar o diferente.

A capacidade de decisão é de suma importância no trabalho formador do(a) professor(a). A tomada de decisão envolve ruptura, opção. Dessa forma, Freire nos desafia a compreender que “ninguém decide a não ser por uma coisa contra outra, por um ponto contra outro, por uma pessoa contra outra”. (FREIRE, 2005c, p. 40). Daí a necessidade de avaliar detalhadamente toda situação colocada pelos alunos em sala de aula e, conjuntamente com os mesmos, dar a solução adequada a cada situação. Porque a indecisão demonstrada pelos(as) professores(as) é entendida pelos alunos como fraqueza moral ou incompetência profissional. O ideal é que após a análise do problema, conjuntamente, professor(a) e aluno(a) tomem a decisão que melhor convier. A segurança envolve a competência científica, a clareza política e a integridade ética.

Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação se não tenho pelo menos algumas ideias em torno do que faço, de por que faço, para que faço. Se pouco ou nada sei sobre ou a favor de que e de quem, de contra que e contra quem faço o que estou fazendo ou farei. Se não me move em nada, se o que faço fere a dignidade das pessoas com quem trabalho, se as exponho a situações vexatórias que posso e devo evitar, minha insensibilidade ética, meu cinismo me contraindica a encarnar a tarefa do educador. (FREIRE, 2005c, p. 40).

Na qualidade de professor ou professora, as tarefas que desempenhamos exigem uma forma crítica e disciplina para desafiar os alunos, com competência, com humildade, sem arrogância, demonstrando equilíbrio no exercício da autoridade que nos é inerente, de modo seguro, lúcido e determinado.

A tensão entre a paciência e a impaciência assim se expressa: a paciência isolada pode conduzir o(a) professor(a) à acomodação, negando seu sonho democrático, podendo levar ao imobilismo, à inação. Já a impaciência isolada pode contribuir “ao ativismo cego, à ação por si mesma, à prática em que não se respeitam as necessárias relações entre tática e estratégia.” (FREIRE, 2005c, p. 41).

A parcimônia verbal insere-se na tensão paciência-impaciência. As pessoas impacientes perdem o controle verbal, extrapolando o discurso ponderado, tendendo ao desequilíbrio. Portanto, o discurso do educador ou da educadora deve ser paciente e, frequentemente, bem comportado.

A alegria de viver está associada à entrega total à vida, sem, no entanto, desprezar as razões para a tristeza na vida, que nos estimulam a lutar pela alegria. Nesse sentido, Freire (2005c, p. 42) argumenta:

é vivendo, não importa se com deslizes e com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar e forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece.

O docente progressista necessita convencer-se de que não é mero ensinante, mero especialista da docência, e sim militante político, pois acima de tudo é professor(a). Essa ação não se limita apenas ao ensino dos conteúdos curriculares, exigindo compromisso e engajamento na luta pela superação das injustiças sociais.

Na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (2011) nos leva à reflexão sobre os saberes essenciais à prática educativa de professoras e professores críticos, progressistas, tomando como base os saberes provenientes da prática educativa. Tal obra sintetiza os princípios da Pedagogia Freireana, em que os saberes são abordados a partir de três eixos: Não há docência sem discência; Ensinar não é transferir conhecimento; e Ensinar é uma especificidade humana.

A relação teoria-prática reside na reflexão crítica sobre a prática. Os saberes que vão sendo construídos na prática educativa crítica são úteis à organização dos programas de formação docente. Dessa feita, o formando, enquanto sujeito do processo, constrói o saber, certificando-se, conforme Freire (2011, p. 24), “de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, conforme referimos anteriormente.

Fortalecendo ainda mais a discussão, Freire (2011, p. 25) afirma que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Ensinar envolve um processo de trocas, de socialização, em que, pela dialogicidade, docente e discente interagem construindo e reconstruindo saberes.

No processo de formação, formadores e formandos são sujeitos diferentes, porém, sem submissão de um ao outro. Ao contrário, como salienta Freire (2011, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Os saberes são socializados, sendo construídos a partir da prática refletida, questionada e indagada.

Freire (2011) argumenta que o professor crítico, transformador carece saber que ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética. A corporeificação da palavra, pelo exemplo; risco; aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática, o conhecimento e assunção da identidade cultural.

No eixo, “ensinar não é transferir conhecimento” Freire (2011, p. 47) explicita tal afirmativa salientando que ensinar exige: consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser inacabado; respeito ao ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade.

No eixo “ensinar é uma especificidade humana”, defende que, por ser inerente ao humano, ensinar exige: segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecimento de que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Assim, o professor, para atuar no Ciclo de Formação Humana, deve possuir engajamento político, entender a educação como ato político, e, portanto, deve se questionar o que é necessário que se aprenda, como aprender, para quê aprender, para quem se aprende, a favor de quem e contra quem. Deve conhecer o processo de ensino-aprendizagem dos

conteúdos específicos de sua disciplina, mas também deverá saber alfabetizar e letrar. Deve, ainda, entender o processo de construção de seu próprio conhecimento e dos alunos.

Esse educador deve estar em constante formação, entender o ser humano como ser inacabado, sempre em processo de construção. Desse modo, Freire (2011, p.43-44) acredita que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

No Ciclo de Formação Humana é preciso conceber o ensino de forma diferente daquele praticado no ensino tradicional, sempre buscando a construção do conhecimento pelo próprio aluno em diálogo com professor, que agora não mais detém o poder. Ele deve ser o orientador, o observador e o guia que lança novos desafios e contribui na construção do conhecimento por parte de seus alunos.

Deve persistir em um processo de ensino-aprendizagem que promova a construção colaborativa do conhecimento. Conhecimento este que deve ser visto não como algo que se recebe, mas como algo que é construído na interação social, ou melhor, por meio da participação, colaboração e cooperação, tanto por parte do aluno quanto por parte do professor.

O conhecimento concebido de acordo com o exposto anteriormente deve ir muito além do conhecimento técnico e formal. Precisa estabelecer e, por meio dele, garantir relações objetivas e subjetivas que desenvolvam nos alunos o sentimento de autoestima, de valorização, de autonomia, de prazer. Tudo isso por estarem em um ambiente onde se desvelam muitas possibilidades e vivências que contribuem para um posicionamento de relação com o outro, de crítica, de curiosidade multicultural na busca da totalidade do saber.

Tendo em vista a necessidade do espírito crítico, comprometido e responsável, faz-se necessário que o professor partilhe informações e materiais produzidos com seus pares, auxiliando-o no desenvolvimento de projetos educativos para a melhora da qualidade das aulas.

Nesse novo contexto educativo, onde os profissionais atuam de forma coletiva, os sujeitos são confrontados com a necessidade de uma aprendizagem constante ao longo da vida, com o estabelecimento de novos conceitos e novas formas de conceber a educação. O educador dos novos tempos, reafirmamos novamente, por sua vez, deverá atualizar-se permanentemente.

Persistindo no caminho que justifica o pensamento educativo e pedagógico Freireano enquanto pressuposto teórico-metodológico ao ciclo de formação humana, é que se pode

compreender que os profissionais da educação comprometidos com esta nova educação devem engajar-se numa proposta que permita a construção e reconstrução de posturas baseadas no comprometimento político com sua tarefa de educador, na busca da competência profissional, na visão participativa do trabalho docente, e, principalmente, conscientes da necessidade e importância social que a situação educativa provoca no processo de humanização e promoção da dignidade, como preconiza a educação cidadã.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem no Ciclo de Formação Humana deve ser visto sob esta perspectiva, na qual educar significa colaboração entre professores e alunos de modo que transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. Esta nova forma de compreender a educação requer uma nova forma de tratar o cotidiano escolar e o processo de ensino-aprendizagem. O trabalho com atividades dialógicas, reflexivas e interativas possibilita uma melhora na constituição do professor e, em decorrência disso, uma transformação na maneira de ensinar e aprender.

De forma sintética, posso afirmar que as ideias de Paulo Freire podem contribuir com a escola organizada em Ciclos de Formação Humana:

- ao se respeitar os educandos em suas especificidades de aprendizagens: em seus tempos de vida, na sua cultura, na sua forma de aprender, na sua forma de ser e de estar no mundo;
- no entendimento que o ser humano é inconcluso, inacabado e em constante aprendizagem;
- na reflexão e entendimento do que constitui uma boa prática pedagógica;
- no estabelecimento do diálogo como ferramenta indispensável ao ensino-aprendizagem;
- no desenvolvimento e execução de um novo currículo ao Ciclo de Formação Humana, que pode tomar por base a metodologia do trabalho de Paulo Freire com o Tema Gerador;
- na busca do processo permanente de formação aos profissionais da educação;
- no comprometimento pessoal de cada profissional da educação com a aprendizagem do outro e com a sua própria aprendizagem;
- no entendimento do que seja uma formação para a humanização;

5 ANÁLISE DE DADOS

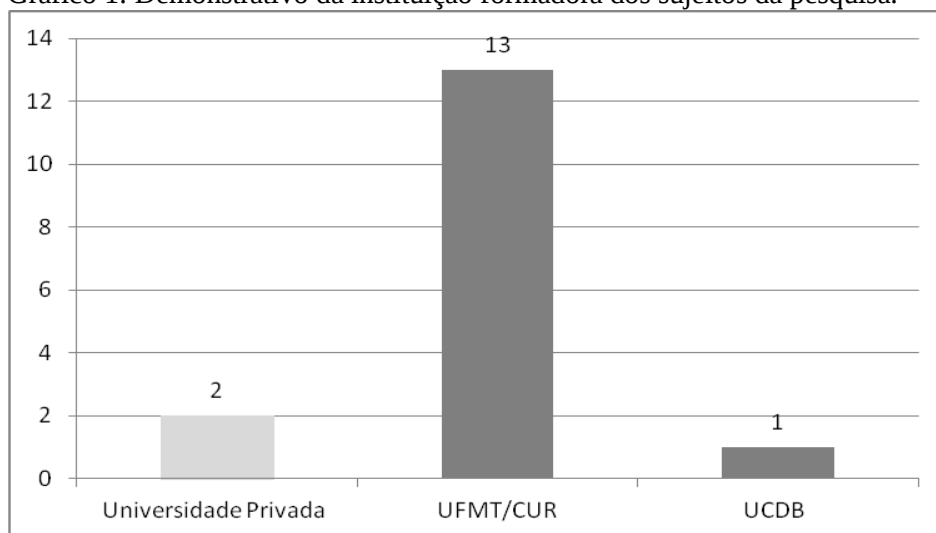
Este capítulo tem por objetivo apresentar as análises e as reflexões realizadas a partir da coleta de dados.

5.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Este item tem por objetivo caracterizar os sujeitos da pesquisa e refere-se às questões de número um a seis da entrevista.

Dos dezesseis sujeitos da pesquisa, apenas os dois diretores são do gênero masculino, todos os demais são do gênero feminino. Cinco são formados em Pedagogia, quatro em Letras, três em História, dois em Geografia, um em Biologia e um em Matemática. A origem das instituições onde cursaram a licenciatura pode ser observada no gráfico 1, abaixo.

Gráfico 1: Demonstrativo da instituição formadora dos sujeitos da pesquisa.



Fonte: elaborado pela autora através de entrevista com os sujeitos da pesquisa no ano de 2012.

Dos dezesseis sujeitos da pesquisa, quatorze cursaram o ensino superior em universidade pública. Destes, treze sujeitos estudaram na Universidade Federal de Mato Grosso, no Campus de Rondonópolis – MT, e um na Universidade Católica Dom Bosco, no Campus Universitário de Campo Grande – MS.

A faixa etária dos sujeitos envolvidos na pesquisa varia entre trinta e cinco anos e sessenta e cinco anos de idade. Todos possuem especialização *lato sensu*. Os tempos de exercício do magistério variam de onze anos a quarenta e três anos, e os tempos de trabalho

na unidade escolar variam de seis anos a dezoito anos. As informações individualizadas podem ser conferidas no apêndice E (p. 179-181).

5.2 Eixo 1 – Implantação do ciclo de formação humana, dilemas e promessas na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT

A implantação do Ciclo de Formação Humana na rede pública de ensino do município de Rondonópolis – MT foi precedida por debates, reuniões, capacitações, promessas de melhorias e muitos dilemas.

Conforme documento da SEMEC (2000), ao se referir à implantação do Ciclo de Formação Humana no Ensino Fundamental, esta é definida como uma estratégia político-pedagógica de enfrentamento ao insucesso escolar, visando reorganizar o ensino permitindo a valorização dos alunos e professores, imprimindo maior qualidade às condições em que o ensino se viabiliza.

Conforme consta em documentos da SEMEC e na pesquisa de Cunha (2005),

Nesta direção, e influenciados pelos movimentos de reforma progressista desencadeados – década de 90 – (como o da Escola Plural, em Belo Horizonte, MG; a Escola Cidadã, em Porto Alegre, RS e a Escola Candanga, no Distrito Federal), a Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, também circundada pela implantação de ciclos no Estado de Mato Grosso desde o ano de 1998, passa a discutir a possibilidade de implantação desta modalidade de organização escolar, através da Secretaria Municipal de Educação. (CUNHA, 2005, p. 11).

Pode-se destacar que a Escola Candanga – Distrito Federal (1995-1998), a Escola Plural – Belo Horizonte (1994-2002) e a Escola Cidadã¹³ – Porto Alegre (1995-2004), entre outras, possuem como eixo comum a concepção de educação dialógica¹⁴, crítica e inclusiva, através de ações de reorganização do tempo escolar de séries para ciclos, ruptura com a

¹³ A Escola Cidadã tem suas raízes no movimento Educação Popular, com concepções e práticas de emancipação que se espalharam por diversas regiões do país. A primeira experiência teria sido a de Paulo Freire frente à secretaria municipal de educação de São Paulo na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992). São muitas as experiências de Escola Cidadã a partir da década de 1990. Elas variam de nome, mas fundamentam-se nos mesmos princípios e práticas. No Brasil, conhecemos, entre outras, as seguintes experiências: a “Escola pública popular” (São Paulo), “Escola Democrática” (Betim, MG), “Escola Plural” (Belo Horizonte, MG), “Escola Candanga” (Brasília, DF), “Escola Mínima” (Gravataí, RS), “Escola Sem Fronteiras” (Blumenau, SC), “Escola de tempo integral” (Colatina, ES), “Escola desafio” (Ipatinga, MG). Em Uberaba (MG), a Escola Cidadã se configurou como “construção amorosa da cidadania”, associando conhecimento, sensibilidade e sustentabilidade; uma escola “séria, curiosa, questionadora, crítica, criativa e, sobretudo, alegre e prazerosa” como defendia Paulo Freire (GADOTTI, 2006).

¹⁴ Para maiores informações leia Gadotti (2006).

avaliação classificatória, somativa e competitiva, para a implantação de um sistema de avaliação diagnóstica e formativa. Na reorganização curricular buscaram estratégias que aproximaram o conhecimento escolar com o cotidiano vivido, tais como: eixos-temáticos, complexo temático ou tema gerador.

Na análise documental do PPP das unidades escolares também foram encontradas referências e os conceitos das ideias de Paulo Freire. Porém, a escola que mais se aproxima dos ideais freireanos é E2.

5.2.1 Participação dos professores da UFMT

Em Rondonópolis – MT, assim como em outros locais do Brasil, a escola organizada em ciclos foi apresentada como uma proposta da solução aos altos índices de reprovação e evasão. Foram oferecidas várias capacitações (Quadro 6, p. 62), que foram ministrados pelos professores da Universidade Federal de Mato Grosso, tanto do Campus Universitário de Cuiabá (CU) como do Campus Universitário de Rondonópolis (CUR).

Uma constatação revelada pelos documentos e pela fala dos professores foi a participação do grupo de professores da UFMT – Campus de Rondonópolis, na condução de estudos sobre a escola organizada em ciclos, participando, como já mencionado anteriormente, os professores: Ademar, Cecília, Simone, Nanci, Lindalva e Soraia; e Marta, Paulo e Jorcelina, pertencentes ao campus de Cuiabá. Isto pode ser conferido no trecho da entrevista de P4E2.

Foi assim, primeiro junto com o estado, na época eu estava na coordenação, e aí, junto com o Estado, me fugiu agora a pessoa que liderava isso, é professora da UFMT, professora Nanci, então a gente foi, eu lembro que foi lá na Escola La Salle, explicando, na época não era nem ciclo por formação humana, era escola ciclada [...]. Eu lembro que depois houve reuniões no sindicato, reuniões na escola, pelo menos eu sempre estive em várias reuniões, em vários encontros para amadurecer. (P4E2F1, 13 ago. 2012).

Ao contrário de dados relatados em algumas pesquisas, como a de Marcolan (2003)¹⁵, que relatam a ausência da participação das universidades na implementação desta modalidade de ensino, em Rondonópolis podemos constatar que houve e há, até hoje, um grupo de professores engajados politicamente, educacionalmente e moralmente com a escola organizada em Ciclo de Formação Humana. Vários professores do Campus Universitário de

¹⁵ Vide 2.4.3, na p. 39, neste.

Rondonópolis auxiliam as unidades escolares na realização de sua formação contínua, seja prestando consultoria sobre temas e bibliografia para estudos, seja na realização de palestras, seminários e outros esclarecimentos necessários às problemáticas diagnosticadas no interior das unidades escolares.

Do Campus Universitário de Cuiabá, a professora Jorcelina Fernandes, que, devido às pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação, e às pesquisas de mestrado que já orientou, e continua orientando, sobre a escola organizada em Ciclos de Formação Humana no Estado de Mato Grosso¹⁶, vem chamando a atenção do Governo Estadual, da Secretaria de Educação, do sindicato e dos professores quanto ao entendimento necessário ao Ciclo de Formação Humana, bem como os investimentos e instrumentos necessários para efetivar a aprendizagem dos alunos.

Do Campus Universitário de Rondonópolis, o professor Ademar de Lima Carvalho mantém um projeto de pesquisa na Universidade, no qual, a cada quinze dias, sempre às sextas-feiras, das 07h00min às 11h00min, reúne-se com coordenadores pedagógicos e professores da rede municipal e outros que estejam interessados em compreender teoricamente a educação e seus estigmas para um diálogo e leituras sobre o tema. O professor também participa da formação contínua de algumas escolas da rede municipal e sempre que pode está presente nas mesmas.

Recentemente, em abertura da Conferência de Avaliação das Escolas Estaduais Organizadas em Ciclo de Formação Humana, realizada na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, no dia 12 de novembro de 2012, foi possível ouvir os professores Jorcelina Fernandes e Ademar de Lima Carvalho que, devido aos seus trabalhos e compromisso com a sociedade, vieram contribuir com as discussões e reflexões para a avaliação. Nas suas falas, ambos deixaram claro, mais uma vez, a necessidade da compreensão teórica para a escola organizada em Ciclo de Formação Humana, tanto para os gestores e professores da rede estadual como da rede municipal de ensino.

5.2.2 Formação sobre o Ciclo de Formação Humana

Na análise da questão de número oito, quando questionados se participaram das capacitações oferecidas para implantação do Ciclo de Formação Humana, todos os sujeitos envolvidos na pesquisa afirmam que houve capacitações.

¹⁶ As quais foram descritas no capítulo 2, p. 35-44 deste trabalho.

5.2.2.1 O papel do PROFA na formação dos professores do Primeiro Ciclo – Alfabetização

Na fala dos sujeitos há uma forte referência ao PROFA, o qual foi um Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, lançado pelo MEC em 2001, com a proposta de nortear as ações educativas de alfabetização no Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. O Ministério da Educação organizou esse trabalho por apenas dois anos, mas o programa continua através das iniciativas de Secretarias Municipais de Educação e dos Governos Estaduais. Atualmente é denominado de Pro-Letramento.

Todos nós fomos (referindo-se aos professores do primeiro ciclo) convocados pelo MEC para o PROFA, aí, nós fizemos o PROFA. (P3E1F1, 16 out.2012).

Pela rede municipal algumas formações aconteceram, eu lembro muito bem, eu não cheguei a participar das formações, mas houve o PROFA. (P5E2F1, 19 jun.2012).

Dentro da faculdade nós fizemos o PROFA, e quando cheguei aqui também fiz o PROFA de novo, fiz para saber se era a mesma proposta, a mesma metodologia, e era tudo igualzinho. (P1E2F1, 7 ago.2012).

Sempre participei das formações da secretaria oferecido pela SEMEC, todos, todos que teve, eu participei. (P3E2F1, 2 out.2012).

Conforme documento da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis – MT, já citado anteriormente, foram vários estudos, mas a grande maioria referencia o PROFA, até mesmo o professor dos anos finais do Ensino Fundamental, como é o caso de P1E1, que, mesmo não tendo participado do mesmo, também o cita.

Eu me lembro de quando eu estava na Escola Municipal Edvaldo, o pessoal de I a IV, os professores de lá faziam esse PROFA mesmo. Mas a gente não. (P1E1F1, 7 ago.2012).

Os dados da SEMEC (2000) apontam que, do ano de 1997 ao ano de 2001, foram ministrados aproximadamente 3000 horas de capacitação em serviço abrangendo as mais diferentes áreas. O que é possível de se perceber pela análise dos documentos que contam a história da implantação do Ciclo de Formação Humana em Rondonópolis – MT, contrapondo às falas dos professores, é que houve capacitações que atenderam prioritariamente ao primeiro ciclo, como é o caso do PROFA.

Conforme documento da SEMEC (2000), desde o último bimestre de 1997, a equipe pedagógica da SEMEC vinha realizando, de forma contínua, encontro de discussão, estudos, troca de informações e de experiências com os profissionais que atuavam nas primeiras séries, com um único objetivo: mudar a cultura de reprovação, reinante inalteradamente ao longo da década e que atingia de forma mais dramática um percentual de 30% a 40% dos alunos destas séries.

5.2.2.2 Reflexões quanto às capacitações do Ciclo de Formação Humana

Na fala de P1E1 verifica-se um viés de crítica quando afirma,

Eu lembro que quando eu entrei no município, era formação em cima de formação na Secretaria de Educação, era de armar barraca, mas muitos cursos não tinham nada a ver com o ciclo. (P1E1F2, 7 ago.2012).

P1E1 fala de várias capacitações, mas afirma que “muitos cursos não tinha nada a ver com o ciclo” de formação humana, o que pode ser explicado pelo pensamento de Arroyo (1999, p. 147), pois, segundo ele, “os futuros profissionais da escola e aqueles que nela trabalham internalizaram a concepção precedente: só interessa aprender o que os prepare para tarefas concretas, para intervenções pontuais”.

Diante deste contexto, algumas polêmicas discussões têm apontado para um importante aspecto, que é a necessidade da reflexão sobre o saber-fazer do professor na sua ação pedagógica. Historicamente, a formação oferecida, na maioria das vezes, valorizava o acúmulo de conhecimentos, a realização de cursos, o oferecimento de dicas de planejamento, entre outros, para que, assim, o professor administre melhor as dificuldades enfrentadas na sala de aula. Freire (1986, p. 12) destaca que, invariavelmente, “os professores se interessam mais pela prática do que pela teoria”, não atentando para a importância de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas docentes realizadas e fundamentadas nos aspecto teórico.

Nesse sentido, Paulo Freire (2011, p. 24) lembra que “a reflexão crítica se torna uma exigência da relação teoria e prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Portanto, a realidade que está presente cotidianamente na vida do professor é preocupante. São muitas aulas, muitos alunos, muitas necessidades, muito controle e, não raras vezes, pouco apoio, pouca estrutura, poucos recursos e poucos professores, gerando uma profunda crise de identidade (FREIRE, 1986).

Logo, toda formação que não era de esclarecimento único e exclusivamente para o trabalho com o Ciclo de Formação Humana não é reconhecida como de utilidade imediata para o professor. Na realidade, o que uma grande maioria buscava nestes cursos era uma maneira de se fazer uma nova prática pedagógica. Algo que fosse de aplicação imediata e de resultados rápidos.

Entretanto, observa-se que nem toda formação buscada era imediatista. Havia, e ainda há, investimentos pessoais e coletivos em processos de formação de longo prazo, conforme aponta P2E2:

Fiz. E depois eu continuei, porque aqui na escola [...] nós estudamos, fazemos formação, então nós temos formação e teve muito material. [...] e aqui nesta escola já tem oito ou nove anos que nós temos formação continuada com o Ademar e a Érika. (P2E2F1, 07 ago.2012).

Vale destacar que, como assinala P2E2, a unidade escolar a qual pertence possui uma característica que a diferencia das demais: faz formação contínua desde 2005 contando com a orientação dos professores Erika Virgílio e Ademar de Lima Carvalho.

Em 2012, devido ao ingresso de novos concursados na unidade escolar, alguns estudos sobre o Ciclo de Formação Humana e da proposta de trabalho expressa no PPP foi retomada. Esta ação foi executada para colocar os professores recém-ingressados na carreira do magistério público a par da proposta educacional da unidade escolar. Entretanto, nas entrevistas com os sujeitos que trabalham na unidade E2 fica evidente que este trabalho de retomada de concepções e proposta de trabalho com o Ciclo de Formação Humana é algo constante nas formações da unidade.

Quem buscou e se interessou, se informou. Como tem gente que até hoje não sabe nada sobre o ciclo. Diz assim, é uma bagunça, é isso, é aquilo, mas não estudou. Eu acompanhei isso tudo com muita naturalidade porque eu fui adentrando junto com o ciclo, como foi aqui na nossa escola, desde o primeiro ano. (P2E2F2, 7 ago.2012).

Tinha as pessoas que vinham dar palestras. Os palestrantes, só, eu não frequentei nenhum curso, não sei se porque eu estava correndo do ciclo na época. Eu estava fugindo mesmo... (P5E2F2, 19 jun.2012).

Participar dos cursos de capacitação foi algo muito particular e peculiar de cada sujeito, pois alguns optaram por ficar alheios a esse processo, seja por estar atuando em duas redes, a municipal e a estadual e, não ter tempo para as formações, ou por estar na condição de efetivo e poder escolher suas turmas, optando por continuar nas séries até quando possível.

5.2.2.2.1 Capacitação para professores do 2º e 3º Ciclo de Formação Humana

C1E1 conta que alguns preferiam continuar nas ‘séries’ a atuar no Ciclo de Formação Humana, e que, por diversas vezes, chamou atenção em sua unidade escolar para o fato de somente os professores do primeiro ciclo participarem dos cursos de capacitação, mas que a grande maioria destes professores eram contratados.

Em alguns momentos eu cheguei a achar que somente eu via isso, veja bem, na rede, quando nós entramos, a C2E1 que entrou depois, hoje já percebe, o tanto que a rede cresceu. Imagina, eu, na época, em 1984, nossas reuniões da rede inteira cabiam em uma sala um pouco maior do que essa (referindo-se a uma sala de 6 x 5 metros), hoje, não mais acontece isso, daí, na medida que foi crescendo e oferecendo curso somente para professor da primeira fase do primeiro ciclo, gente, no ano seguinte, muitos daqueles professores não estavam naquela turma, muitos daqueles professores daquelas primeiras fases eram professores contratados que nem sequer tinham noção de ciclo, estavam ali caindo de paraquedas. (C1E1F1, 06 ago.2012).

Imagina, então, nós, do terceiro ciclo, esperamos até hoje. Porque depois deu uma subida, foi lá e trabalhou todo o primeiro ciclo, todo o segundo ciclo, e o terceiro ciclo, praticamente não houve formação. (C2E1F1, 6 ago.2012).

Então vinham as vagas, pouca gente queria pegar a primeira fase. Não é diferente até hoje. A questão da alfabetização não é aí! Eles persistiam, cursos somente para professoras da primeira fase do primeiro ciclo, como foi gradativo, foi sendo implantado gradativo, somente para professores da primeira e segunda fase do primeiro ciclo. Quem estava lá na quarta série, que possivelmente no ano seguinte iria vir a ser professor desta turma, não recebeu capacitação. Então muito desses cursos não agraciou todo mundo na rede [...] quem ia persistindo lá nas séries finais não era agraciado com estes cursos. (C1E1F2, 6 ago.2012).

Em 2004, quando eu passei no seletivo para trabalhar com a primeira fase, na escola que eu trabalhava havia três turmas de primeira fase, A, B e C, os três professores de primeira fase eram contratados, e os demais professores optaram também principalmente por lotar na terceira fase do primeiro ciclo, e primeira fase do segundo ciclo que tinha na escola na época. (C2E1F2, 6 ago.2012).

Fica evidente, na fala das coordenadoras pedagógicas, a preocupação relativa ao fato de que apenas os professores dos anos iniciais eram contemplados com os cursos, sendo que a grande maioria era contratada temporariamente. A preocupação se justifica, pois, por serem temporários, a rotatividade dos professores é grande. Fato este que, com certeza, forçou os formadores a repetir a formação aos novos professores do primeiro ciclo a cada ano, deixando de contemplar os demais.

Agora, me pergunto o porquê da disparidade entre anos iniciais (1ª fase do 1º ciclo até a 2ª fase do 2º ciclo) e anos finais (3ª fase do 2º ciclo até a 3ª fase do 3º ciclo), não somente na formação oferecida, mas também nas práticas pedagógicas verificadas. Se observarmos bem, nos anos iniciais, os alunos estão sob a guarda de um professor, geralmente pedagogo ou da unidocência, nos anos finais, estão sob a guarda dos professores especialistas, cada um na sua disciplina de formação, trabalhando com um tempo do desenvolvimento humano, a adolescência e juventude, que nem sempre são bem entendidas. Conforme Arroyo (2000, p. 31),

Essa indefinição profissional e pessoal está condicionada à história do antigo ginásio e dos cursos médios sempre preparatórios, nunca referidos a um tempo-ciclo específico da formação da adolescência ou da juventude. [...] A figura do docente licenciado numa área, não se aproximou nem aproveitou a configuração desse tempo educativo a exigir profissionais, saberes e competências específicas.

Além da questão colocada por Arroyo (2000), os professores especialistas ainda dissociam a ideia de educar da de ensinar. Ainda temos outras questões para analisar tais como: professor unidocente tem, geralmente, uma única turma com dezenove a vinte e cinco alunos, e segue com a mesma ao longo de dois ou três anos consecutivos por escolha do docente. Os professores especialistas para fechar uma carga horária precisam de quatro turmas (Língua Portuguesa e Matemática) até vinte turmas (ensino religioso), em cada turma, tendo de vinte até quarenta alunos. Assim, fica evidente que o número elevado de alunos por professor, e o tempo que este passa com os alunos, têm interferência na condução do trabalho pedagógico.

Na formação contínua dos professores dos anos finais há que se buscar o entendimento deste tempo do desenvolvimento humano (adolescência e juventude) para que se consiga desenvolver um trabalho de qualidade com estes alunos. Ao mesmo tempo, esta formação deverá dar conta do trabalho coletivo e diferenciado que se faz necessário à proposta do Ciclo de Formação Humana.

5.2.2.2.2 Qual profissional necessário ao Ciclo de Formação Humana

P4E2 fala das capacitações oferecidas, e vê falhas nas capacitações, pois houve esclarecimentos do que era o ciclo, mas não se falou sobre que profissional seria esse a trabalhar com o Ciclo de Formação Humana.

[...] eu acho que teria que ter sido trabalhado antes da implantação do ciclo, trabalhado este profissional, não falando do ciclo, você entende, entendendo melhor esse profissional, quais eram as angústias dele, o que não dava certo. Sabe. Acho que teria que fazer este alicerce no profissional. [...] Foi falado o que era o ciclo. Mas não foi falado como nós deveríamos nos portar perante o ciclo. Qual postura profissional? (P4E2F2, 13 ago.2012).

Note-se que P4E2 defende um modelo de formação *a priori*, para que, ao entrar em contato com a nova prática, já tivesse um “alicerce no profissional”. Ela não nega a importância da formação contínua, critica o fato de que, em uma proposta nova de organização, foi colocado um professor que vinha da escola seriada, tudo o que ele acreditava que sabia fazer de início, foi dito que não poderia ser mais assim.

Para o sistema seriado fomos formados e ele terminou nos formando e deformando. Trazemos suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. Os ciclos ameaçam nossa auto-imagem. Toda nova organização do trabalho educativo traz consequências sérias em todos os níveis, sobretudo em nossa auto-imagem profissional. As pesquisas e a reflexão teórica voltam-se para as propostas pedagógicas que estão implementando os ciclos. Na formação de profissionais da educação básica se pergunta pelo tipo de profissional que está sendo requerido, ou melhor, que está se formando nessa modalidade de organização do trabalho pedagógico (ARROYO, 1999, p. 144).

O profissional, para atuar no Ciclo de Formação Humana, deve ter um conhecimento da proposta de trabalho desta organização de ensino (antropologia, psicologia, política social, de políticas públicas educacionais, entre outras) que dê condições teóricas aos professores para entenderem a necessidade de sua adesão a esta nova forma de trabalho. De aceitar a proposta como opção política do professor, e não apenas por que a maioria decidiu por esta forma de organização escolar. Se houvesse esta base teórica de estudos, com certeza a resistência seria menor e o entendimento de como atuar nesta forma de organização seria outro.

Mas, infelizmente, não só em Rondonópolis – MT, mas em todo o Brasil, o processo de formação de professores é muito frágil. Muitos secretários de educação e gestores escolares acreditam que algumas horas de cursos ou de palestras são suficientes para capacitar os profissionais da educação para a adoção de alguns programas na escola ou, no nosso caso, para implementar uma nova forma de organização escolar. Onde está o erro nesta forma de pensar?

Primeiro, esquecem que a construção do conhecimento não é feita de fora para dentro, mas do sujeito em relação com o mundo, no nosso caso, entre os professores e a nova situação colocada; segundo, a aprendizagem de um novo sistema de organização diferente do qual ele vinha atuando até aquele momento, demanda tempo. Tempo para estudar a teoria, tempo para debater, tempo para tirar dúvidas, tempo para refletir sobre a prática pedagógica, tempo para buscar novas formas de trabalho, enfim, tempo de estudos individuais e coletivos de leituras que ajudem na construção do entendimento do que seja uma escola organizada em ciclos.

Fazer pequenas alterações na lógica da escola seriada não configura a proposta da escola organizada em ciclos. O que precisa mudar, na realidade, é a postura do professor perante o seu ofício, uma mudança na sua concepção e prática pedagógica da educação básica. Isto fica evidente na fala desta professora:

Eu, falo eu como um todo. [...] mas para mim que este profissional, ele foi mesmo meio que bombardeado, alguns que foram mais abertos, correram atrás, qual vai ser a minha postura, qual vai ser o meu olhar para o ciclo. É só o nome que muda? Não! Não é só o nome que muda. É minha postura, é o meu trabalho, é o meu envolvimento, é atividade diferenciada, enfim. (P4E2F3, 13 ago.2012).

P4E2 compartilha das ideias de Arroyo (1999, p. 157), segundo o qual “essa visão de ciclos em nada mexe com as velhas concepções de educação e de seu profissional, antes as reforça e desqualifica”. P4E2 ainda destaca o envolvimento necessário por parte do professor para a efetivação da proposta do Ciclo de Formação Humana, pois, segundo a mesma, sem o envolvimento pessoal não é possível efetivar as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores.

5.2.3 Período de Transição de série para ciclo - contradições

No período inicial da transição de série para ciclo se registraram contradições que revelam que isto não se deu de forma tranquila, e trouxe muitas angústias, tensão e muita confusão,

[...] por exemplo, chegava nas escolas e as pessoas falavam assim “primeira fase é primeira série”. Ai! Espera aí, então nos estávamos ali dando nomes diferentes a coisas que continuavam iguais [...]. Se eu não reprovava num boletim, numa transferência, mas eu reprovava este aluno ali na aprendizagem dele, porque ele acabava indo para a segunda fase sem condições. E aí, quando chegava à segunda fase, que esta é a proposta do

ciclo, vamos retomar o que ele não conseguiu, ele tem que avançar e aí, eu continuava como era na série. (P4E2F4, 13 de Agosto de 2012).

A situação descrita por P4E2 é preocupante, pois a organização por Ciclos de Formação Humana pressupõe cada fase da infância, da pré-adolescência e da adolescência como ciclo do desenvolvimento humano, tendo o aluno três anos para cada ciclo. Quando se retoma as séries, o aluno tem um ano para cumprir alguns objetivos sem estar atrelado ao seu desenvolvimento biológico, assim, nós perdemos a noção de ciclo de desenvolvimento longo.

A referência às séries vem desde o início da implantação da proposta. Agora há uma retomada, no cenário educacional rondonopolitano, quanto à ideia de anos, também atrelada à série, ocasionada com a decisão do MEC na adoção do Ensino Fundamental de nove anos. Estamos à espreita da escola seriada novamente.

Há problemas quanto às interpretações que estão sendo feitas pelo professorado de modo geral. O Art. 32 da LDB conceitua que “O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade” (...) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006). A mesma lei dispunha que até o ano de 2010 todos os sistemas de Ensino Fundamental deveriam estar organizados numa duração de nove anos, ele não dispõe sobre a organização deste tempo de nove anos.

Outro documento, intitulado “Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais”, (2004, p. 18) indica,

[...] como ponto de partida, para garantir uma nomenclatura comum às múltiplas possibilidades de organização desse nível de ensino (séries, ciclos, outros – conforme art. 23 da LDB nº 9.394/96), sugere-se que o Ensino Fundamental seja assim mencionado:

Ensino Fundamental								
Anos iniciais					Anos finais			
1ºano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

Temos que observar que o orientativo é do ano de 2004, quando ainda estava se discutindo a alteração da LDB, portanto, serve como referência para orientar as matrículas quando os alunos mudam de uma escola seriada para uma organizada em ciclos ou vice-versa, e em momento nenhum diz que a partir deste orientativo as escolas devam organizar seus tempos desta maneira.

O temor está em que, a partir de um entendimento equivocado, baseado na nomenclatura, percamos a ideia de tempo longo para cada fase do desenvolvimento humano, e

retornemos à ideia de cumprir um calendário escolar dentro do ano civil. Em toda a documentação analisada a referência é à fase e ciclos. Somente na fala dos professores aparecem os anos, conforme se verifica no trecho da entrevista de P1E2.

Agora, pontua aí que tá chegando alunos lá para você no sexto, sétimo ano, sem as habilidades adquiridas, mas claro! Por quê? Ranços de como foi posta esta proposta. O que era o ciclo do começo? [...] Era a brincadeira, a criança brincar, aprender brincando, sendo que não houve um preparo para o professor. O professor que vem lá do tradicional, que era ensinar a ler e a escrever e adquirir pelo menos esta habilidade, como ia ensinar brincando? Se ele não tinha esta formação de brincar, de ensinar com brincadeiras. (P1E2F2, 07 ago.2012).

P1E2 reflete sobre as condições em que alguns alunos avançam de fase a fase e de ciclo a ciclo no Ensino Fundamental. Refere-se a alunos não alfabetizados ou com baixo rendimento, e conclui que são “ranços de como foi posta esta proposta”, atribuindo o fato à falta de capacitação para o profissional que participou da escolarização destes alunos. A fala reflete um discurso bastante difundido, mas mal interpretado, sobre o lúdico, em que se interpretou “que teria que ser através de brincadeiras”, mas este profissional não tinha esta formação de “ensinar com as brincadeiras”. O que fica evidente é que ocorreu um choque epistemológico que não foi facilmente assimilado pelos professores, gerando consequências nos processos de ensino e na aprendizagem e na avaliação nestes processos.

Conforme os documentos da SEMEC, foram oferecidos vários cursos, palestras e reuniões para debates, tirar dúvidas e esclarecimentos, mas o que se percebe pela fala dos sujeitos é certa decepção ao se fazer uma avaliação da implantação da proposta, devido ao suporte da estrutura física e outros itens que deveriam acompanhar o processo de implantação.

Com a adesão das 32 escolas ao CFH, floresceram bastante, dizendo que haveria uma série de condições¹⁷. Imagina, você estava ali com uma turma de seriado, onde se tinha um alto número de reprovações. Querendo ou não, você, enquanto professor, fica preocupado com sua turma que tem 25 alunos, digamos doze alunos não caminham e os demais caminham ou oito alunos não caminham. Você se preocupa, porque você se autoavalia e ali quando você fala, puxa vida, se a gente optar por aquele outro sistema, aquela forma, nós vamos ter uma série de condições, inicialmente era o articulador, os casos mais sérios vai ter a equipe de psicopedagogo, psicólogo, não sei o que, e tal, nossa, gente! (Muitos risos). Foram muitas promessas, e assim nós nos enchemos de esperança. (C1E1F3, 6 ago.2012).

¹⁷ Refere-se ao professor articulador, à equipe multidisciplinar, à melhoria na estrutura física na escola, entre outros.

Pegaram o Ciclo de Formação Humana jogaram na escola com uma proposta muito bonita e que não foi acompanhada dos devidos investimentos. (P1E2F3, 7 ago.2012).

Na fala do sujeito observa-se que as ausências da figura do professor articulador, da sala de superação para os alunos com dificuldade de aprendizagem, da equipe multidisciplinar composta de fonoaudiólogo, psicólogo e outras especialidades, comprometem a qualidade na concretização da proposta.

Um fator que aparece na fala de C1E1 é o fato da autoavaliação que o próprio professor fez de si mesmo, ao optar pelo Ciclo de Formação Humana, tomando a não aprendizagem existente na época como sendo reflexo de seu trabalho. Indica que visualiza nesta forma de organização de ensino uma solução para os problemas naquele momento, pois o aluno teria mais tempo para alcançar as competências e habilidades, haveria toda uma estrutura para auxiliá-lo no trabalho com os alunos em dificuldade de aprendizagem.

Mas, por outro lado, P3E1 conta que, ao optar pelo Ciclo de Formação Humana, ela fez a seguinte avaliação da situação:

Se eu tivesse mais um ano ou dois anos com este aluno, com certeza ele sairia alfabetizado e o número de reprovação diminuiria, pois muitas vezes o que este aluno precisava era de mais seis meses para concretizar seu processo de aprendizagem. (P3E1F2, 16 out.2012).

Assim, P3E1, ao fazer a opção pelo Ciclo de Formação Humana, consegue ver na flexibilização do tempo a solução para os problemas com os quais convivia no seu trabalho com os anos iniciais, o que, segundo Freire (1997b, p. 12), é um “bom começo para uma boa prática, a avaliação do contexto em que ela se dará. A avaliação do contexto significa um reconhecimento do que vem nele ocorrendo, como e por quê”. Segundo relato de P3E1, o maior problema na reprovação estava no espaço de tempo – um ano – para alfabetizar, e que alguns alunos precisavam de um tempo maior. Com a adoção ao Ciclo de Formação Humana este espaço de tempo estaria garantido para todos os alunos.

Paulo Freire (2005c, p. 11) descreve que “toda prática coloca a seus sujeitos, de um lado, sua programação, de outro, sua avaliação permanente”. Logo todo professor avalia aquilo que se programou a realizar e o que foi possível realizar. Devido a isto, acredito que esta seja uma das razões pelas quais os professores, no decorrer da pesquisa, se questionam e citam recorrentemente algum desconforto com relação à avaliação do ensino-aprendizagem.

Na proposta do Ciclo de Formação Humana o fato de o aluno não poder ser retido ao longo dos ciclos e de a avaliação não poder ser classificatória, afetou consideravelmente a compreensão que estava posta no que se refere aos fins da avaliação, e ficou no “inconsciente” de alguns que a escola não reprovaria mais, então, não era necessário avaliar, conforme externam os sujeitos.

*Desde o início do ciclo, primeiro veio aquela problemática, não vai haver avaliação, houve esta confusão, eu que trabalhei em várias escolas, percebo que isso não foi só em uma unidade só, em todos os lugares, **ninguém mais precisava aplicar a avaliação** (prova escrita), muitos até gostaram, anos finais, imagina, quantas provas se corrige, etc, etc, e **até agora a gente percebe que ainda há confusão quanto a como avaliar o aluno**, mesmo depois de nós termos tido seminários, que a própria Secretaria de Educação ofertou, nós tivemos estudos na escola também. (C2E1F3, 6 ago.2012. Grifos meus).*

É que no Ensino Fundamental é ciclado, não tem nota, passa todo mundo, então esse discurso, ele atrapalhou completamente o ciclo, porque os próprios profissionais, eles se fortaleceram desse discurso e muitas vezes é o que eles usam mesmo, infelizmente, e aí, que, muitas vezes, o ciclo não dá certo. (P4E2F5, 13 ago.2012).

Toda esta problemática observada até os dias atuais resume-se à falta de compreensão sobre para que serve a avaliação: é para avaliar o aluno ou avaliar a evolução da aprendizagem do aluno e orientar as práticas de sala de aula com os conteúdos? Nota-se, na fala dos professores, que permanece a ideia de avaliação concebida até aquele presente momento, o que traduz uma concepção de avaliação segundo a qual “lamentavelmente, avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar”. (FREIRE, 2005c, p. 11).

A solução desta problemática esta em parte na formação contínua dos professores. É necessário que se avance no entendimento teórico da concepção de avaliação, bem como no estudo da proposta do Ciclo de Formação Humana, a fim de que se possa compreender melhor o papel dos estudos, da avaliação no processo de formação do educando tomando-a enquanto promoção humana.

No ensino organizado em Ciclos de Formação Humana, a avaliação da aprendizagem não pode ser vista de forma unilateral nem como sinônimo de aprovação ou reprovação. Defendem-se diferentes maneiras para se avaliar a evolução da aprendizagem dos alunos: observações, provas, atividades, trabalhos, caderno de campo, entrevistas, conversas informais, entre outros. Mas, o que percebo quando os professores falam de avaliação, é que

estes se referem somente à prova escrita e só serve para avaliar a aprendizagem do aluno, como se fosse possível fazer este diagnóstico a partir de uma única avaliação escrita.

5.2.4 O caso de P5E2 e a resistência na aceitação da proposta

Em relação ao período de implantação e formações para a escola organizada em Ciclos de Formação Humana, chamou-me a atenção o caso da professora P5E2.

Eu tava fugindo mesmo, eu falei: não quero parar, não quero participar do ciclo não, não foi feito para mim. Imagina, eu tinha uma noção totalmente errada sobre o ciclo. (P5E2F3, 19 jun.2012).

Sempre ouvi falar e li muito sobre relatos de resistência de professor a uma dada proposta, porém, não me lembro de ter lido relatos sobre mudança de postura e quais os fatores que interferem nesta mudança. Então, questionei a professora, conforme este trecho da entrevista realizada com a mesma.

Pesquisadora: *O que te fez mudar de ideia?*

P5E2F4: *Bom, eu acho assim, o que o ciclo, uma das vantagens que ele tem, que, primeiro, ele não rompe com o conhecimento do aluno, o aluno vai na primeira fase ali e ele continua na segunda, como o próprio nome diz é um ciclo de formação. Vai na terceira, ele tem três ciclos para ele adquirir todas aquelas habilidades e competências daquela fase do desenvolvimento humano em que ele está. O que me fez mudar foi isso, eu vi que ele era muito mais humano, eu comecei a ver as injustiças. Talvez nem tenham sido as vantagens que eu vi no ciclo, mas sim as desvantagens que eu comecei a ver na seriação. Entendeu? A reprovação, principalmente. Aquele índice de reprovação, a prova. O que prova a prova? A prova é um momento ali que a pessoa tá, e de repente, a pessoa tá nervosa e vai mal na prova e a outra faz uma cola e cola e vai bem na prova. O que a prova provou? Eu não sei o que prova a prova, então, acho que foi mais por esta parte das desvantagens que eu vi na seriação. Foi isso que mudou minha forma de pensar. De ver como essa forma é muito mais mesmo, dá muita mais oportunidade para o aluno aprender.*

Pesquisadora: *Durante este percurso seu, de mudança de opinião e provavelmente de prática em sala de aula, você realizou alguma leitura sobre o ciclo, de como ele é? De como está amparado dentro da lei? Dos fundamentos?*

P5E2F5: *Nós lemos muitos textos, a escola oferece formação e a gente tinha estudo todos os meses, um sábado por mês, de quatro horas. Sempre teve formação. Sempre teve esta parte aí de estudar o ciclo, mesmo a gente estudando entre nós mesmos, tendo dúvidas, nós sempre recorriamos aos professores da universidade que entendiam do assunto.*

Pesquisadora: *Então podemos dizer que as leituras que você fez sobre o ciclo ajudaram você a concretizar aquilo que você já vinha percebendo no*

seu dia a dia na questão da desigualdade, da seriação. (P5E2 se apressa em responder a pergunta e começa a falar).

P5E2F6: *Ajudou! Ajudou! Os estudos, as leituras, ajudaram a perceber que era muito injusto, que era muita injustiça. É mais uma forma de diferenciar o aluno lá no seriado, era mais uma forma de falar você é isso, você é aquilo, aquilo, você é dez, você é zero, você é mau, você é bom, era mais uma forma de classificação do aluno. E que o ciclo veio diminuindo aos poucos.* (19 jun.2012).

P5E2, conta que durante o tempo em que fugia das formações do ciclo, o diretor D1E2, foi o ator principal para que ela participasse das formações. Como ela não comparecia às reuniões, o mesmo sempre encontrava tempo para lhe repassar o material de estudo e comentar sobre a necessidade de se estudar melhor a proposta, conforme a fala da própria professora.

Então, há também esta parte da pessoa que esta lá na gestão da escola, se ele não sabe, ele vai atrás, porque ele um dia também criticou o ciclo, porque eu mesma ouvi, mas ele foi estudar, eu lembro quando ele estudava, enquanto eu mesma ainda criticava ele estava estudando, e aí ele vinha defender e me chamava, você é minha amiga, escuta aqui, vamos conversar, e aí eu fui vendo que realmente ele tinha razão. (P5E2F7, 19 jun.2012).

Assim, de acordo com a fala da entrevistada e das reflexões sobre o assunto, fica evidente que a aceitação da proposta do Ciclo de Formação Humana pelo professor passa pela formação contínua e perpassa o entendimento do porque desta nova forma de organização de ensino.

Por outro lado, vale destacar que, no caso dessa escola, o gestor escolar assume um papel de suma importância nesta mudança de postura, uma vez que ele diagnostica, junto aos professores, a necessidade de formação pedagógica, participa dos estudos, fomenta os debates, motiva o grupo de profissionais e busca alternativas para aqueles que deixam de participar da formação contínua da unidade escolar.

Isto vem corroborar os dados de Bordalho (2008), que ao estudar os gestores escolares concluiu que “as ações realizadas pelos gestores escolares ora contribuem para a efetivação de alguns aspectos dos ciclos na escola ora para o seu enfraquecimento”. E, neste caso descrito na pesquisa, constatamos que o grupo de gestão escolar contribui significativamente para a efetivação dos aspectos inerentes aos Ciclos de Formação Humana.

5.2.5 Alterações no Estatuto dos Servidores da Educação da rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT

Em se tratando, ainda, da avaliação da implantação do Ciclo de Formação Humana em Rondonópolis, vale destacar que no estatuto dos servidores da Educação houve alterações que considero um avanço enquanto legislação e garantia de direitos tanto de professores como dos alunos.

Nas alterações ocorridas no Estatuto dos Servidores da Educação registra-se uma ativa participação de representantes dos diferentes segmentos nas reivindicações salariais e na ampliação da Hora de Trabalho Pedagógico – HTP, dentro da jornada de trabalho, eliminando o item Atividade Extraclasse, que não integrava, até então, o salário base do professor. Conforme explicitado na Lei, uma das mudanças foi a redução da carga horária semanal dos professores, que passou, em 2005, de 40 para 30 horas, conforme estabelecido em Lei:

O regime de trabalho dos profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental será de 30 horas

I - 30 (trinta) horas de trabalhos semanais, para os docentes do Ensino Fundamental.

II - 30 (trinta) horas de trabalhos semanais para os demais profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

III - 30 (trinta) horas de trabalho semanais, ininterruptas, para os docentes em Educação Infantil, modalidade creche.

§ 1º - Os docentes em Educação Infantil a que se refere o Inciso III, desenvolverão 6 (seis) horas semanais em HTP (hora de trabalho pedagógico) compreendidas dentro de 30 (trinta) horas semanais, aludidas no referido inciso; a aplicação do disposto neste parágrafo correrá até o ano letivo de 2002.

§ 2º - Os docentes do Ensino Fundamental com regime de trabalho de 30 (trinta) horas semanais, desenvolverão 20 (vinte) horas aula em ações diretas com os alunos e 10(dez) horas de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) no contraturno, considerando-se que:

I – O horário da HTPC será definido pelos gestores e professores da unidade escolar no PPP (Projeto Político Pedagógico) e no Regimento Escolar, respeitando-se os artigos 12, 13 e 67 da LDB nº 9394/96 e obedecendo as seguintes regras comuns:

a) Das 10 (dez) horas semanais de HTPC serão destinadas, no mínimo, 2 horas semanais para trabalho efetivo do professor regente com os alunos com baixo rendimento escolar previstos nos artigos 12,V, 13, IV e 24 letra “e” da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96); assegurando-se até 26,67% do tempo destinado a HTPC, conforme dispõe o art. 67 da LDB e a Resolução 03/97 do Conselho Nacional de Educação.

§ 3º - Os docentes do Ensino Fundamental que permanecerem no regime de 20 (vinte) horas semanais, desenvolverão 16 (dezesseis) horas semanais em ações diretas com os alunos e 4 (quatro) horas semanais de HTPC, ficando desde já extinto o cargo de 20 horas e em tabela provisória à medida que vagarem.

I - Das 4 (quatro) horas semanais de HTPC será destinada, no mínimo 01(uma) hora de trabalho efetivo do professor com alunos de baixo rendimento escolar, conforme dispõe a LDB, Lei nº 9.394/96, artigos 12, V; 13,IV; 24, V, letra “e”, para além das 800 horas do período de matrícula do aluno, sendo definido no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico. (Lei Complementar nº 020 de 09 de março de 2004).

Neste trecho extraído do Estatuto dos Servidores em Educação é possível verificar os avanços na Lei para cumprir com as necessidades de trabalho com os Ciclos de Formação Humana, tendo agora o professor efetivo carga semanal de 30 horas, sendo 22 horas de trabalho de regência diretamente com os alunos (20 horas em sala de aula e 2 horas para o apoio à aprendizagem) e 8 horas de HTPC.

Ficou definido que o apoio pedagógico aos alunos com baixo rendimento deve ser para além das 800 horas do período de matrícula do aluno, portanto, não deverá ocorrer no mesmo período de aula.

No município de Rondonópolis – MT, o professor contratado temporariamente possui, automaticamente, 4 horas semanais para HTPC, ficando uma destas horas para o apoio à aprendizagem dos alunos com baixo rendimento.

Todos os pontos destacados no Estatuto do Servidor da Educação de Rondonópolis – MT são considerados um avanço, uma vez que os mesmos trouxeram melhorias para o desenvolvimento pedagógico nas unidades escolares. Porém, são ainda considerados insuficientes, uma vez que seria necessária a dedicação exclusiva do professor a uma única unidade escolar. Para isso, faz-se necessário oferecer melhores condições salariais, a fim de que o professor possa dedicar todo o seu tempo pedagógico em uma única jornada de trabalho na escola.

5.2.6 Para finalizar o Eixo 1

Percebe-se que a implantação da escola organizada em ciclos em Rondonópolis – MT enfrenta ainda alguns desafios a serem superados. Nos documentos oficiais elaborados pelos responsáveis pela SEMEC, em especial no que se refere ao histórico da implantação da proposta, defende-se que houve uma grande caminhada de formação e debates preparando os professores para a nova forma de organização do ensino. Mas, por outro lado, na fala dos professores entrevistados poucos reconhecem toda esta formação, alguns não veem relação entre os cursos oferecidos e o Ciclo de Formação Humana, pois, o que desejavam na realidade

é que alguém lhes desse as informações objetivas de como trabalhar nesta nova forma de organização escolar.

Segundo Freire (2001, p. 37),

a melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas, pouco assumida.

É preciso refletir que na transição de um sistema seriado para um sistema em ciclos, não tínhamos e nem temos receitas prontas ou modelos apropriados para todas as necessidades. O que nos cabe é uma formação que permita refletir sobre as atuais práticas utilizadas, sua eficácia e a necessidade de mudança. O que é possível mudar? O que deu/dá certo? O que funciona?

Ainda segundo Freire (2001, p. 42) “a prática precisa da teoria como a teoria precisa da prática”. Logo toda teoria só fará sentido a partir de um esforço pessoal para compreendê-la e refletir como isto se dá na prática em sala de aula. Se este esforço não for realizado será difícil reconhecer que inexistente prática sem teoria.

Diferentemente de outras propostas de implantação, a da rede municipal de Rondonópolis – MT contou, e ainda conta, com o apoio da Universidade do Estado de Mato Grosso por meio da participação dos professores desta instituição na formação contínua das unidades escolares, entre outras.

Os pontos positivos que merecem destaque são o papel da formação contínua para o entendimento teórico do que são os ciclos de formação humana, bem como na quebra da resistência na execução da proposta; a permanência do professor com a sua turma no ciclo – o que se configura como tempo para ensinar e tempo para o professor aprender a ensinar; a revisão e redução da jornada de trabalho do professor com garantia de HTPC e apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Durante a fase de implantação, e ainda hoje, o trabalho com o Ciclo de Formação Humana sofre um descompasso com: a alta rotatividade de professores nas unidades escolares devido ao número de professores contratados no seu interior; a ausência do professor articulador; e a ausência da sala de superação.

Houve avanços importantes em diversos aspectos, dos quais vale destacar a institucionalização da HTPC, que garante aos professores remuneração quanto às horas de

apoio pedagógico aos alunos com baixo rendimento escolar. Anteriormente, poucos professores a realizavam, a título de voluntariado, agora, sendo remunerados, todos são obrigados a realizar o apoio.

Dentre os cursos oferecidos de capacitação ao Ciclo de Formação Humana o PROFA mereceu destaque especial na fala dos professores que atuam no primeiro ciclo como motivador da mudança na prática com a alfabetização. Foi um curso que trouxe a teoria e a forma de aplicação na sala de aula. O primeiro grupo de professores capacitados realizou o trabalho com seus alunos e fez uma exposição para os demais mostrando que o trabalho com a utilização de textos dava resultados positivos em menor tempo que o método silábico. Já os professores do segundo e terceiro ciclos ainda carecem de investimentos na sua formação, visando o trabalho diferenciado com os diversos grupos e dificuldades de aprendizagens.

Apesar das contradições e dos percalços, considerando as manifestações dos sujeitos, é possível constatar que a implantação do CFH ocorreu de forma democrática. Tanto por parte dos documentos, como dos depoimentos dos professores que participaram dos processos, todos afirmam que houve capacitações, debates, reuniões e participação de todos os que tiveram interesse em participar. Uma caminhada que ocorreu desde o ano de 1997 e continua até os dias atuais, pois, tanto a SEMEC como as unidades escolares, continuam a fomentar as formações visando o trabalho com o Ciclo de Formação Humana.

5.3 Eixo 2 – Práticas Pedagógicas

Neste item tenho por objetivo descrever e analisar parte das entrevistas, as observações de sala de aula e da unidade escolar como um todo, bem como refletir sobre as mesmas. Não tenho intenção de julgar se o que está sendo feito em sala de aula pelos professores é pertinente ao Ciclo de Formação Humana. Na análise estarei considerando o contexto da implantação do ciclo e o contexto das unidades escolares onde atuam os sujeitos da pesquisa. Olho o trabalho como sendo o possível de ser realizado para a realidade colocada ao nosso sistema educacional.

De acordo com Carvalho (2005, p. 64),

O professor enquanto agente da práxis educativa necessita de sólida formação teórico-pedagógica para desempenhar sua função com competência. E o professor competente é aquele que ‘sentindo-se comprometido com seu aluno, conhece e utiliza adequadamente os recursos capazes de lhe propiciar uma aprendizagem real e plena de sentido. Competente é o professor que tudo faz – dentro dos limites e possibilidades

da escola pública – para tornar seu aluno um cidadão crítico e bem informado, em condições de compreender e atuar no mundo em que vive’ (MOYSÉS,1994, p.15). O professor se faz no processo, a sua formação é permanente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Assim, é necessário que o professor possua comprometimento com seu aluno e com sua profissão, lançando mãos dos poucos recursos disponíveis para oferecer uma sólida formação a si mesmo e ao seu aluno.

Apesar das insuficiências dos investimentos financeiros na infraestrutura das unidades escolares por parte do poder público, os professores reconhecem que a escola organizada em Ciclos de Formação Humana trouxe mudanças de comportamentos, atitudes e práticas pedagógicas.

Com relação à mudança da prática pedagógica na escola organizada em ciclo de formação, uma professora assim se manifestou:

Ah muita, muita, porque hoje, com o ciclo, o que a gente tem, na verdade, hoje, você vê o aluno como um todo, não só como resultado, não é só um produto, é todo um processo. A preocupação com ele, se ele está aprendendo, porque ele não está aprendendo. (P3E2F2, 2 out.2012).

Arroyo (2009, p.61) escreve sobre as mudanças de imagens ocorridas no ofício de professor com a implantação dos Ciclos de Desenvolvimento Humano e destaca avanços significativos que ajudam conhecer os educandos(as), “primeiro o estudo de suas trajetórias humanas, o segundo no entendimento das especificidades de seus tempos de vida. Saber mais sobre os alunos pode ser um auspicioso caminho para saber mais sobre nós mesmos”.

5.3.1 Práticas Pedagógicas em sala de aula

5.3.1.1 Práticas pedagógicas em sala de aula - 1º ciclo

Os professores do primeiro ciclo são formados em Pedagogia e atendem a uma única turma durante o ano letivo. A grande maioria acompanha seus alunos até a terceira fase do primeiro ciclo, havendo casos em que o professor permanece apenas a primeira e segunda fases com a turma. Durante a pesquisa, foram observadas três turmas do primeiro ciclo e a sala do Projeto Acreditar, em que se trabalha com alfabetização dos alunos.

P3E1 comentou na entrevista que

Antes do Ciclo de Formação Humana o método de alfabetização era o silábico¹⁸, mas que, com o curso de capacitação do PROFA, ela mudou sua prática de alfabetização e iniciou o trabalho com a leitura de pequenos textos. (P3E1F3, 16 out.2012).

O método silábico nos reporta à educação bancária que, como explica Paulo Freire, tratava a alfabetização como um momento no qual o indivíduo está vazio de saberes, e o professor deverá enchê-lo de conhecimentos e informações que somente o mestre possui. O professor é o detentor do saber e o aluno, um mero receptor.

Segundo a fala de P3E1, ela foi influenciada por outra colega que já havia realizado o curso e apresentou os resultados do trabalho para os demais professores. Pude comprovar, na observação em sala de aula, o trabalho com os textos ao qual a professora se referiu na entrevista.

Nas observações dos anos iniciais do Ensino Fundamental nota-se que o fator afetividade é o grande motivador da aprendizagem dos alunos. Nas aulas, geralmente é feita a leitura de textos de natureza diversificada envolvendo poemas, quadrinhas, ditados populares, livros de literatura infantil, cartazes, entre outros.

A P3E1 possui vários textos em cartazes que guarda em um armário em sala de aula. Ela conta que, desta maneira, pode diversificar o trabalho com os textos e dar maior atenção aos alunos, pois não precisa ficar escrevendo no quadro negro, e os textos também são emprestados para os demais colegas na unidade escolar. Observou-se, também, que um mesmo texto é utilizado diversas vezes em situações diferentes. Os textos são usados para leitura e, após a leitura, a professora explora situações da norma culta da gramática e da ortografia da língua portuguesa.

De todos os professores observados nas duas unidades escolares que atuam junto ao primeiro ciclo, apenas P1E2 realizou atividades variadas com grupos de alunos diferentes em um mesmo espaço e ao mesmo tempo. Segundo a professora, isto é possível porque, de posse do resultado do SAEM, agrupa seus alunos por similaridades de dificuldades, e, assim, planeja as atividades diferenciadas para cada grupo. Uma observação necessária é que a professora se utiliza de metodologias diferenciadas com um mesmo conteúdo, visando a construção do conhecimento pelo aluno, indo e vindo, várias vezes, com este conteúdo.

¹⁸ No método silábico a alfabetização era um processo de memorização e percepção. Cabia ao professor transmitir as informações e ao aluno memorizá-las e fixá-las. O fracasso escolar era responsabilidade do aluno, não se questionava, em nenhum momento, o método nem a figura do professor, tido como detentor do saber, e não se questionavam os porquês que o aluno não aprendia.

Pude acompanhar, em sala de aula com P1E2, a continuidade do trabalho sobre Trânsito, referente ao tema gerador da unidade escolar. Para desenvolver a atividade, os alunos devem pegar seu caderno de texto¹⁹ no armário e confeccionar um texto com três parágrafos sobre o Trânsito em Rondonópolis. A professora escreve as orientações no quadro, assim distribuídas: primeiro parágrafo, dizer como é a cidade; segundo parágrafo, as coisas boas e os acidentes de trânsito; e no terceiro parágrafo, o fechamento do texto.

A professora comenta que tenta articular a necessidade de aprendizagem de seus alunos ao tema gerador da escola. Compreende que o tema gerador da unidade escolar não está presente apenas nos conteúdos ministrados durante as aulas, mas na forma de tratamento dado a cada sujeito da comunidade escolar, no trabalho diretamente voltado para a formação humana. Devido às restrições na escolha dos sujeitos da pesquisa algumas particularidades do tema gerador não foram contempladas na presente análise de dados.

A P4E1, aposta na leitura e na garantia do direito de ouvir e falar de cada aluno na sua forma de trabalhar. A disciplina em sua turma é muito forte, é tudo muito bem controlado.

Há três pontos em comum nas práticas pedagógicas das professoras: o primeiro é o trabalho com a música, alguns momentos para acalmar os alunos, descontraí-los, ensinar determinado conteúdo, trabalhar coordenação motora, trabalhar a atenção, entre tantas outras possibilidades observadas; segundo, o **envolvimento afetivo** muito grande entre os alunos e as professoras; e terceiro, o trabalho de leitura com textos diversificados.

Há, nos sujeitos observados, uma compreensão da necessidade da qualificação do trabalho realizado com a leitura e alfabetização, e certa preocupação com o volume de atividade de escrita.

5.3.1.2 Práticas Pedagógicas em sala de aula - 2º ciclo e 3º ciclo

A prática pedagógica dos professores do 2º e 3º ciclos apresenta um cenário diferente do primeiro ciclo. Constatei essa diferença durante as entrevistas com as professoras e na observação da sala de aula. O professor que atua no segundo ciclo é lotado na área do conhecimento, e o do terceiro ciclo é lotado por disciplina específica. Ao todo foram observadas quatro turmas do segundo ciclo e quatro turmas do terceiro ciclo.

¹⁹ O caderno de texto dos alunos é capa dura e na cor azul, fornecido pela própria unidade escolar. Fica guardado no armário de aço em sala de aula; funciona como um portfólio, onde ficam registrados todos os textos produzidos pelo aluno ao longo do ano e serve para verificar a evolução da escrita. Ao final do ano letivo o aluno pode levá-lo para casa.

P3E2, durante a entrevista, relatou que na turma do 5º ano A²⁰, há cinco alunos em fase de alfabetização silábica²¹. O que tem sido um desafio para ela.

Estou vivenciando um período único, porque eu nunca trabalhei um quinto ano alfabetizando cinco crianças, como nós estamos, criança que não escreviam o próprio nome, e que hoje já escrevem o nome, que já lê, não ao nível de quinto ano, mas que estão em processo, então, você consegue perceber que é questão de dedicação, que se você empenhar eles aprendem, não é problema de cognitivo, é problema de ensinar, e isso só foi possível com o ciclo, sem o ciclo você não vê, porque antes (sistema seriado) você queria ver resultado de prova, você não vê porque o aluno não está aprendendo, você quer ensinar a todo mundo igual. (P3E2F3, 2 de out.2012).

Percebe-se, pela narrativa da professora, que ela atribui a possibilidade de alfabetização dos alunos na segunda fase do segundo ciclo de forma tranquila, assumindo, junto com o coletivo da escola, a responsabilidade por esta situação diagnosticada no início do ano letivo. Ressalta que tal fato só é possível graças à escola organizada em ciclos, pois agora o professor avalia o processo de construção do conhecimento e não só o resultado da avaliação escrita para analisar o desenvolvimento da aprendizagem, visando à promoção do aluno.

Toda a capacidade de reflexão da professora P3E2, presente em sua fala, se manifesta em sua prática de sala de aula. Nas observações realizadas, foi possível notar que se mostra preocupada em fazer seus alunos aprenderem efetivamente a matemática.

P3E2 relatou que, no início do ano letivo, através do diagnóstico do SAEM inicial, foi possível constatar que alguns de seus alunos da segunda fase do segundo ciclo não tinham as competências das operações básicas da matemática. Optou, então, por trabalhar com estes alunos, nas aulas de apoio pedagógico, a construção dos conceitos matemáticos que envolvem as operações básicas.

No meio do ano foi realizado um novo diagnóstico e constatou-se que os alunos haviam progredido muito pouco, e que os mesmos já mostravam sinais de desânimo em relação à sua aprendizagem em matemática. A professora, então, ao resolver indaga-los, verificou que o que eles queriam nas aulas de apoio pedagógico era o conteúdo que ela trabalhava em sala de aula.

²⁰ Conforme já citado anteriormente um fato curioso nas unidades escolares é a referência aos anos em vez de fases e ciclos, porém, uso o termo ano quando assim for citado pelos professores.

²¹ Este trabalho é desenvolvido no coletivo de professores da turma e em parceria com o Projeto Acreditar que é desenvolvido pela P4E2.

Dessa forma, ela resolve atender à solicitação dos alunos e monta estratégias diversificadas para mesclar o conteúdo de sala de aula com as operações básicas da matemática através de jogos. No apoio pedagógico ela aproveita o conteúdo de sala de aula para demonstrar aos alunos a necessidade da compreensão das operações básicas da matemática para o sucesso da aprendizagem matemática.

A professora relata que se vê confusa diante desta situação, onde ela não consegue afirmar com segurança se o trabalho que realiza poderia ser denominado de apoio ou de reforço. Assim, a mesma prefere usar o termo apoio/reforço, como ela mesma costuma chamar, declarando que:

Então, o apoio pedagógico deveria ser ou ter com atividades diferenciadas daquele conteúdo que você trabalha em sala de aula, trabalhando realmente para que possa haver uma compreensão daquilo que ele não aprendeu em sala de aula, só que agora, do meio do ano para cá, foi feito um balanço para ver como eles estavam no apoio, eu, assim, eu tenho um grupo que é assim bem fraco, em relação ao ano que eles estão, e aí, quando você coloca na sala de aula, você tem ali os cinco ou seis que acompanham o conteúdo que é da fase e os outros não. Aí, eles pediram, “professora, porque a senhora não trabalha no apoio o que a senhora trabalha em sala de aula”. Ele não quer a compreensão daquilo ali para chegar naquele exercício, ele quer aquele exercício explicado de forma diferenciada, mas aquilo que você está trabalhando na sala de aula. Alguns dizem: “então você não está trabalhando apoio, então você trabalha reforço”, eu falei, “não sei o que eu trabalho, eu trabalho o que o meu aluno está precisando”. No momento ele está precisando de reforço, se isto é reforço. Então, eu estou trabalhando o meu apoio sempre assim, eu vou apresentando, por exemplo, frações equivalentes, antes de eu apresentar frações equivalentes para o meu aluno na sala eu já apresentei para o meu aluno do apoio, porque quando eu vou apresentar na sala o meu aluno do apoio não está mais perdido, eles conseguem acompanhar, já possuem uma noção daquilo ali, porque ele já tem mais dificuldade, ele precisa de um pré-requisito para dali ele poder acompanhar. Aí, eles começaram a perceber que eles são capazes, e com isso eu to conseguindo, neste terceiro bimestre, agora, já fazendo minhas avaliações, eu consegui perceber que esse grupo que não ia, eles já estão conseguindo caminhar, estão acreditando mais neles, mas com esta atividade de reforço. Já que o reforço é uma continuação da sala de aula. (P3E2F4, 2 out.2012).

P3E2 afirma que o apoio pedagógico, no seu entendimento, seria para trabalhar atividades diferenciadas daquela que se tem em sala de aula, buscando construir a base dos conhecimentos matemáticos necessários à aprendizagem de determinado conteúdo. E já o reforço seria o mesmo conteúdo de sala de aula, mas trabalhado de forma diferente. Nota-se uma característica interessante da professora que não mede esforços para dialogar com seus alunos e refletir sobre seu trabalho. Acredito que, devido à sua reflexão e à sua capacidade de

diálogo com os alunos, é que ela consegue achar a solução para o problema da não aprendizagem de seus alunos, ou seja, a estratégia de adiantar os conteúdos das aulas de matemática para que estes alunos que estão em dificuldade na aprendizagem matemática tenham um tempo maior de assimilação. Com esta manobra, ela consegue suplantir uma possível ou suposta falta de rendimento, e ainda demonstra a eles que é preciso também trabalhar na construção de conceitos matemáticos ainda não assimilados.

Apesar de a escola ser organizada em ciclos, ainda temos à presença da escola seriada na divisão do tempo escolar, como quando a professora faz referência ao terceiro bimestre. Ainda vai demorar algum tempo para perdermos estas marcas da escola seriada.

Em sala de aula a P3E2 trabalha com jogos, para despertar o interesse dos alunos. Segundo ela, é uma forma dos alunos aprenderem brincando, de forma prazerosa e alegre. Os alunos são bem receptivos, atentos, e demonstram empenho para desenvolver as atividades.

Ela também decide levar, através dos jogos em sala de aula, o conteúdo que ela considera ser indispensável a estes alunos, mas, ao mesmo tempo, ela não exclui os alunos que já tinham competência com as operações básicas, ela busca estratégias para envolver a todos os alunos de forma prazerosa e agradável.

Assim, pode-se verificar, na professora, que, além de sua capacidade de reflexão sobre a sua própria prática pedagógica, ela aprende ao mesmo tempo em que ensina. Esta característica é explicada por Freire que afirma:

É que não existe *ensinar* sem *aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2005c, p. 19).

Além do reconhecimento de que o ensinar não existe sem o aprender e que o diálogo é base para o ensino-aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores na escola organizada por ciclos de formação humana, há algumas observações que podem ser pautadas, buscando-se uma melhor compreensão da prática pedagógica de P3E2: a) a concepção do professor sobre a forma de como se aprende determinado conteúdo interfere na sua escolha metodológica; b) é necessário organizar as situações de aprendizagem, garantir a disciplina e a ordem para efetivar a aprendizagem dos alunos; c) a professora utiliza metodologias diferenciadas numa mesma aula para um mesmo conteúdo (ex.: dominó da tabuada, *stop* e

guerra dos sexos, todos envolvendo a multiplicação); d) há o entendimento por parte da professora que o importante é a qualidade da atividade e não a quantidade da mesma; e) o professor precisa experienciar, participar, fazer parte das situações de aprendizagem dos alunos em sala de aula; f) a clareza com que a professora orienta seus alunos nas atividades a serem executadas garante o sucesso da mesma; e g) apesar do número de alunos por turma, a professora possui um bom conhecimento de seus alunos.

Geralmente, o professor que atua no segundo ciclo também atua no terceiro ciclo. P1E1 é professora de geografia e vive esta realidade de atuar no segundo e no terceiro ciclos. Durante a observação de sala foi possível constatar que P1E1 concebe a escola enquanto espaço de estudo. Ela aproveita cada momento de suas aulas, buscando incentivar e despertar o gosto do aluno pelos estudos. Por exemplo, numa simples atividade de correção de atividades de casa, a professora vai formulando outras questões que servem para revisão de conceitos já estudados. Assim, ela consegue prender a atenção de todos os alunos, uma vez que todos estão com livros e cadernos abertos, atentos às correções. Os alunos têm total liberdade para realizar perguntas durante as correções, bem como para responder às perguntas que a professora realiza.

Quando P1E1 retoma os conteúdos já trabalhados, além das explicações e do diálogo desenvolvido com os alunos, ela utiliza-se de mapas, para destacar os países que estão relacionados em determinado conteúdo, seu continente, sua importância econômica, entre outras informações pertinentes ao entendimento do conteúdo em discussão.

Em sua prática pedagógica a professora se pauta e dá destaque ao trabalho com a cartografia, que é algo que a acompanha desde seu curso de graduação. Ao longo dos anos, incorporou o trabalho com caça-palavras e cruzadinhas como forma de chamar a atenção para os conceitos-chaves em sua disciplina.

Ela lembra, e pude verificar na sua atividade com cartografia em sala de aula, que precisa dar uma atenção especial aos alunos indígenas, que estão na segunda fase do terceiro ciclo. São oito alunos, que são muito quietos. Geralmente, apenas uma aluna pede ajuda na realização das tarefas, entretanto, devido às particularidades, todos necessitam de ajuda.

A professora comenta que o trabalho com o caça-palavras e a cruzadinha é o que mais desperta a atenção dos alunos do sexto ano. Comenta que a elaboração de uma atividade desta natureza exige um tempo considerável e que está à procura de um programa de computador que viabilize estas atividades. Destaca que, apesar de a internet oferecer várias destas atividades, ela mesma gosta de elaborar as atividades, pois assim fica de acordo com a realidade educacional de seus alunos.

Há que se ressaltar que, além do tempo necessário para o planejamento do jogo caça-palavras e com as cruzadinhas, há momentos em que o professor acaba tirando de seu salário dinheiro para fotocopiar as atividades, pois, em algumas situações, a unidade escolar não tem como bancar este material para os alunos. Este fato se revela também com outros professores dos demais ciclos envolvidos nesta pesquisa, quando eles planejam atividades diferenciadas daquelas propostas pelo livro didático.

Para melhor elucidar a fala das professoras, sobre a prática pedagógica com o Ciclo, reporto-me ao pensamento de Freire (2001, p.47), no momento em que afirma que “não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos e culturais”.

Os desafios encontrados na tarefa de não apenas ensinar seus conteúdos específicos, mas de educar a geração da escola organizada em ciclos, são significativos, e, em alguns momentos, limitadores da ação, mas não imobilizantes. Neste sentido, é nítido o papel da reflexão sobre a sua própria prática pedagógica. O impacto positivo é sentido na forma como os professores conduzem seu trabalho. Não menos importante, e também sempre presente, está o diálogo como caminho possível na construção do conhecimento.

5.3.1.3 Projeto Acreditar

E2 possui uma sala com professor especializado em práticas de alfabetização que atende aos alunos que se encontram com defasagem de aprendizagem. Em 2012, eles eram um total de 22 alunos, destes, apenas oito alunos em defasagem idade/fase.

De acordo com o PPP da unidade, este projeto visa atender alunos com nível de aprendizagem muito inferior à fase em que se encontram. O projeto é realizado desde o diagnóstico inicial do SAEM, realizado em março de 2012. O público alvo são alunos matriculados a partir da 3ª fase do 1º ciclo até a 3ª fase do 3º ciclo. Os encontros são realizados no contraturno matutino e vespertino, com duas ou três sessões semanais de duas horas cada. Estes alunos participam, ainda, do apoio pedagógico com o professor regente ou responsável por sua turma, totalizando até oito horas de estudos extraclasse.

Dos vinte e dois alunos no Projeto Acreditar, segundo informação dada por P4E2, cinco já eram da unidade escolar em anos anteriores, e apenas um destes cinco é aluno da unidade escolar desde a Educação Infantil²².

²² Este evento se explica pelo fato de que, no início do ano letivo, a unidade escolar recebeu em torno de noventa crianças remanejadas de outra unidade escolar desativada pela Secretaria Municipal de Educação.

Os alunos do Projeto são selecionados a partir do diagnóstico inicial do SAEM. Aquele classificado como ‘muito crítico’ passa por novo diagnóstico, agora de leitura e escrita. De posse desse resultado e da idade dos alunos, a professora compõe os grupos e horários para as aulas. É um trabalho desenvolvido em parceria com o professor regente deste aluno. Ou que, pelo menos, deveria, mas segundo a professora,

Os professores colaboram o tanto que eles podem. Então, alguns colaboram mais e outros menos. Mas deveria ser bem mais próximo. Neste projeto, o Projeto Acreditar e a sala de aula, até por que se alguns destes 22 alunos, se algum deles possui algum comprometimento diferente, estes alunos não possuem laudo, os que possuem laudo estão na sala de acessibilidade, sala multifuncional. (P4E2F6, 13 ago.2012).

A professora afirma que o Projeto Acreditar seria similar a uma sala de superação, uma vez que a mesma possui alunos com defasagem idade/fase, mas também atende aqueles que possuem apenas defasagem de aprendizagem, estando na fase correta para suas idades. Revela uma preocupação com a existência de alunos que, eventualmente, necessitariam de apoio educacional especializado, porém, acusa a ausência de laudos que confirmem tal suspeita. Afirma que o objetivo das ações no Projeto Acreditar é a construção do conhecimento, de como está organizado o código de leitura, escrita e a numeralização. Trabalha essencialmente o resgate da confiança na capacidade em aprender,

Eu acho que é isso, o nome Acreditar, ele tem potencial. Mas aqui o número de alunos é reduzido. A proposta do projeto aqui é trabalhar com jogos, com jogos de alfabetização, bem mais lúdico, numa área mais de psicopedagogia, tentando fazer com que ele tenha gosto por aquilo. E aí ele começa, e quando vê, ele está aprendendo. Acho que é isso, pelo menos uma das coisas é isso. O nome do projeto já diz ACREDITAR. Eles vêm pra cá e eu tenho que acreditar que eles podem aprender, por que se não, não dá certo. Eles vêm aqui não para brincar. Eu tenho uma proposta de trabalho para eles. Eu tenho uma proposta, os jogos possuem regras, quantos jogadores, eu tenho que respeitar o outro enquanto colega e são jogos de alfabetização, são jogos de leituras, escrita, atenção, memorização... (P4E2F7, 13 ago.2012).

A sala do projeto fica anexa à sala dos professores. É uma sala de três metros de largura por sete de comprimento. Dispõe de cinco mesas e respectivas cadeiras e dois armários. Nestes, estão acondicionados os materiais em caixas, todos estrategicamente numerados, caixas e peças. Estão à disposição da professora: material concreto de encaixe de

peça, quebra-cabeças, material dourado, dominó, damas, xadrez, entre outros. Há, também, uma estante de aço com revistas pedagógicas diferenciadas, *Carta na Educação Infantil*, *Carta no Ensino Fundamental*, *Nova Escola*, *Filosofia*, *História*, *Geografia*, entre outras, todas de distribuição gratuita pelos programas oficiais do MEC. Estas revistas são para apoio ao trabalho dos professores.

Quando questiono a professora se suas ações pedagógicas mudaram, ela responde:

Sim. Porque eu quase não trabalho com atividades escritas, papel, eu trabalho com jogos. Na sala de aula o tempo ou a dificuldade pelo número de aluno, a gente trabalha com jogos, com o lúdico, com material concreto, mas é bem menos do que aqui, aqui, praticamente é somente jogos mesmo. (P4E2F8, 13 ago.2012).

Apesar da mudança na prática pedagógica da professora ela apontou, durante a observação, que a **dificuldade** de trabalhar com estes alunos reside em: a) ausência da família – falta apoio, pois estes alunos deveriam levar atividades para casa e serem acompanhados por um adulto, nem que seja para ouvi-los, conversar e orientar; b) alunos que moram na zona rural ou longe da escola – têm dificuldades com o transporte para comparecerem na unidade escolar; c) mudanças dos alunos de escola – a escola recebe muitos alunos de outras unidades escolares e muitos acabam indo para outras unidades; e d) comportamento dos alunos – comportamento e atitudes, respeito e compromisso com sua própria aprendizagem.

Questões para reflexão referentes à prática pedagógica de P4E2: a) a professora possui uma experiência de longa data com a alfabetização; b) observando suas práticas de trabalho com os alunos do Projeto Acreditar é possível verificar que o diálogo e as proposições para o trabalho de alfabetização de Paulo Freire estão mesclados aos métodos de alfabetização de Emília Ferreiro, disseminados pelo PROFA; c) a professora está em constante formação contínua nos grupos de estudos na unidade escolar e também fora desta; d) é uma profissional diferenciada, devido à sua prática de refletir sobre sua própria prática pedagógica, durante a entrevista e observações, diversas vezes me senti provocada pelas reflexões da mesma; e) possui uma característica de acreditar e apostar no ser humano como capaz de aprender, sendo que compreende que, na sua tarefa enquanto professora, cabe contribuir nesta construção do conhecimento/aprendizagem, estudando, investigando, pesquisando sobre o porquê da não aprendizagem e dos bloqueios de aprendizagem de seus alunos; e f) mostra-se aberta a novas aprendizagens e, ao mesmo tempo em que ensina, também aprende junto com os alunos.

Nesta unidade escolar três professoras (P1, P3 e P4) se destacam com o trabalho com jogos. Elas gostam de trabalhar com os jogos, de apostar no lúdico para favorecer a aprendizagem dos alunos. Vale ressaltar que os jogos também são utilizados nas outras disciplinas e não só em matemática e no Projeto Acreditar.

5.3.1.4 O trabalho com a leitura

Durante a observação foi possível perceber que o incentivo dado à leitura e a utilização do empréstimo na biblioteca escolar é uma prática comum nas duas unidades escolares. O trabalho com a leitura é mais forte nos primeiro e segundo ciclos.

Boa parte do trabalho desenvolvido com a leitura nas unidades escolares está amparada por um projeto escrito e regulamentado via conselho deliberativo. O que se verificou na observação é que há um incentivo específico à leitura. O aluno escolhe o que vai ler; lê em voz alta para os colegas ou reconta o que leu. Não há um trabalho de registro das obras ou conteúdo lido.

Um dos equívocos que cometemos está em dicotomizar *ler* de *escrever* e, desde o começo mesmo da experiência em que as crianças ensaiam seus primeiros passos na prática da leitura e da escrita tomarmos esses processos como algo desligado do processo geral de conhecer. (FREIRE, 2005c, p. 25).

O aluno tem permissão para, durante as aulas, ir até a biblioteca buscar os livros. Eles se revezam durante o horário de aula para isso, e não há demora dos alunos nestas saídas.

As bibliotecas possuem um bom espaço interno, porém, não há alguém especializado para o trabalho na biblioteca. As pessoas que estão à frente deste trabalho são estagiárias ou um profissional da educação em desvio de função. Percebe-se, ao analisar o acervo das bibliotecas escolares, que ainda se faz necessário muito investimento na aquisição de livros, pois a procura é grande, diante do número de obras e títulos disponíveis para empréstimos. Este é um reflexo positivo e serve para demonstrar a importância do incentivo dado à leitura nas duas unidades escolares.

5.3.1.5 SAEM – Por quê e para quê

O SAEM inicial, medial e final é realizado como uma forma de acompanhar o rendimento da aprendizagem dos alunos da rede pública municipal. Os professores, de acordo

com as orientações curriculares para cada ano do Ciclo de Formação Humana, planejam e elaboram a avaliação escrita de sua turma, focando apenas português e matemática. Após esta etapa, o professor submete à coordenação pedagógica de sua unidade escolar a prova com as questões e os objetivos de cada questão, qual competência se busca averiguar e quais habilidades terá que ter o aluno para desenvolver cada questão.

Nesta etapa, a orientação da coordenação pedagógica é crucial segundo depoimento dos professores, pois é um momento de intervenção, troca de ideias e práticas, e reestruturação da prova.

Depois de aplicada, o professor corrige a prova e tabula os resultados em uma planilha que é encaminhada à coordenação pedagógica. A coordenação pedagógica reúne o resultado de todas as turmas e os tabula para entregar à Secretaria Municipal de Educação, a qual fica responsável por tabular e sistematizar as informações de toda a rede e realiza (ou pelo menos deveria!) uma devolutiva para as unidades escolares.

O entendimento do SAEM varia de professor para professor, o que pode ser comprovado pela entrevista de P1E1 e nos comentários de P1E2 durante a observação.

No SAEM eu fico assim imaginando: a secretaria cobra, mas depois não há um respaldo de como a escola pode trabalhar para melhorar este índice, eles simplesmente pegam os índices, eu não sei como eles trabalham estes índices depois, mas fica só na estatística, mas depois não trazem nada para a escola [...].

Eles batem mais em cima da Língua Portuguesa e Matemática, as outras disciplinas ficam esquecidas. Então, às vezes, nós fazemos o SAEM por fazer, em questão burocrática, mas depois, não tem assim o que nós podemos fazer para avançar, onde está o problema central, partir deste problema, como a secretaria pode ajudar na formação da escola, isto nós não temos, acho que isto deveria ter. Por que para fazer por fazer não resolve nada. (P1E1F3, 7 ago.2012).

P1E1 demonstra preocupação quanto à execução do SAEM, pois, segundo a mesma, realizar a avaliação apenas por realizar não contribui na resolução das necessidades diagnosticadas. Outro fator de preocupação é o fato de apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática serem contempladas na avaliação. Ela acredita que a solução para o equívoco seria a intervenção necessária à avaliação realizada focando o problema encontrado.

Já P1E2, no dia da observação do apoio pedagógico oferecido aos alunos de sua turma, explicou, passo a passo, a confecção do SAEM na unidade e externou uma visão clara do que fazer com os resultados das avaliações do SAEM. Afirmou que, depois de tabular todos os dados referentes a cada aluno, e com a intervenção da coordenação pedagógica, ela utiliza os

mesmos para compor os grupos de alunos de acordo com suas necessidades de aprendizagem para o trabalho em sala de aula. Aqueles alunos que têm resultado muito crítico, muito aquém do esperado, são agrupados em número de quatro alunos por grupo, para frequentar duas horas semanais de apoio pedagógico no contraturno.

Em algumas situações os alunos são encaminhados para a avaliação de P4E2 na sala do Projeto Acreditar. Se ficar constatada a necessidade da intervenção de P4E2, estes alunos terão de quatro a seis horas semanais a mais no contra período, permanecendo também no apoio pedagógico com o professor regente. A partir dos diagnósticos feitos começa o trabalho coletivo realizado na E2 com o envolvimento do professor regente, da coordenação pedagógica e do professor do Projeto Acreditar.

Os professores da unidocência, e aqueles de Língua Portuguesa e Matemática, têm maior clareza do porquê e do para quê do SAEM. Já os professores de outras disciplinas ficam alheios ao processo de diagnóstico realizado pela rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT.

Isto reflete a falta de entendimento da necessidade do trabalho coletivo necessário à escola organizada em ciclos. O grupo de professores das diferentes disciplinas deveria assumir a tarefa de alfabetização e letramento de seus alunos independentemente de sua matéria. Apesar da prova ser somente de Língua Portuguesa e Matemática, não exclui os demais professores de participarem das mesmas, nem que os conteúdos de suas disciplinas estejam presentes nas avaliações do SAEM. Bastaria para isso que houvesse um trabalho e um planejamento coletivo das questões do diagnóstico e, quiçá, haveria a possibilidade de um enfoque interdisciplinar.

Ao se questionar a coordenação sobre o entendimento dos professores em relação ao SAEM na unidade E1, C2E1 comenta que

A maior problemática do SAEM esta lá no terceiro ciclo, justamente reflexo da falta de formação com relação ao Ciclo de Formação Humana e as mudanças nessa modalidade, nesse trabalhar com os adolescentes. Porque a gente percebe, esse ano mesmo as formadoras da SEMEC estiveram aqui e apresentou os resultados para a gente, primeiro ciclo tem um resultado satisfatório, segundo ciclo tem resultado satisfatório, e lógico precisa de uns pequenos ajustes, mas são pequenos, agora, no terceiro ciclo, principalmente nono ano, é que nós vemos a problemática maior, que é onde eles estão preocupadíssimos com o resultado do SAEM. Só que aqui na escola nós tivemos uma contradição, nós tivemos, em 2009, o resultado do SAEM que não foi tão interessante, mas também não foi dos piores, mas tivemos resultado da prova Brasil em que a escola se destacou, mesmo nos anos finais, se comparado com as outras unidades, ficamos bem, de modo geral, a escola ficou na segunda colocação. (C2E1F4, 6 ago.2012).

C2E1 vê a dificuldade do trabalho com o terceiro ciclo como sendo reflexo da falta de formação aos professores que atuam neste ciclo. Principalmente no trabalho com os adolescentes. Mas também vê contradições entre os resultados da avaliação do SAEM e da Prova Brasil. Os alunos do terceiro ciclo tiveram resultado abaixo do esperado no SAEM, mas tiveram resultados satisfatórios na Prova Brasil.

5.3.2 Práticas pedagógicas no cotidiano da escola

5.3.2.1 *Relacionamento com a comunidade*

Há um momento de acolhida em cada unidade escolar. Na E1, todo os dias, antes do início de cada período letivo, os alunos são colocados em fila no pátio, e, geralmente, o diretor ou a coordenação conduz a acolhida. Há um ritual. Enquanto aguarda-se os alunos formarem as filas, há uma música tocando ao fundo. Após todos estarem em fila são feitos alguns avisos de interesse para os alunos, parabenizam-se os aniversariantes do dia, realiza-se uma oração, canta-se o hino nacional, e, depois, os alunos são encaminhados para suas salas.

Há dias em que não ocorrem todas estas etapas, por exemplo, quando a escola estava organizando o campeonato da tabuada, este tempo foi utilizado para motivar os alunos no estudo da tabuada para participar do campeonato, e, nesta ocasião, quem sempre coordenou a acolhida foi o Diretor. Ele sempre chamava dois alunos de turmas diferentes para fazer perguntas. Sempre chamando os alunos pelos nomes, brincando com eles, elogiando-os.

Na E2, a acolhida é feita no pátio da unidade escolar. Geralmente o diretor está no pátio, próximo ao portão. Os alunos vão entrando e ele vai cumprimentando-os, chamando alguns para conversar, perguntando a outros por que faltaram no dia anterior. Neste momento há vários pais, mães e responsáveis que vêm deixar seus filhos, e este momento serve para fazer um contato com estas pessoas. O clima organizacional de E2 tem um ar de tranquilidade. Sempre antes do início do período, o coordenador pedagógico está na sala de professores, dialogando, ouvindo, indagando, recebendo solicitações de materiais e ajuda. E na hora do intervalo quem se faz presente na sala de professores é o diretor.

Observa-se na E2 uma preocupação constante de estar dialogando com a comunidade escolar, tendo dentro de seu PPP a Escola de Pais²³, um projeto desenvolvido sob a

²³ Segundo consta no PPP, para o ano de 2012, foi desenvolvido o seguinte cronograma: 27/04 – Campanha da Fraternidade (saúde pública); 25/05 – A importância da afetividade no relacionamento entre pais e filhos. 29/06 – Obesidade e fatores de risco. 31/08 – Cidadania. 28/09 – Inteligências múltiplas e formas de estudar. 26/10 –

responsabilidade do próprio diretor. O público alvo são pais ou responsáveis e funcionários que trabalham e convivem com o alunado. É um trabalho que já vem sendo desenvolvido desde o ano de 2006. Tem duração de oito encontros, um encontro de sensibilização e sete encontros de formação, de duas horas e meia cada um, uma vez por mês.

As duas unidades tem suas particularidades. Cada uma, à sua maneira, vem encontrando estratégias para estar mais próxima da comunidade escolar e dos grupos de profissionais da educação. Características estas necessárias ao sucesso que desejamos ao Ciclo de Formação Humana, uma escola conectada à necessidade de sua comunidade escolar. Para isto é preciso tempo para conviver, tempo para dialogar e tempo para buscar soluções aos conflitos que possam existir.

5.3.2.2 Planejamento coletivo

O planejamento coletivo é outra mudança que se faz necessária ao Ciclo de Formação Humana. Segundo os documentos já analisados, há na legislação a garantia deste tempo. Agora, vamos verificar como isto se mostra na realidade dos professores de cada unidade escolar.

Nas observações realizadas nas unidades escolares E1 e E2 fica evidente que os professores do primeiro ciclo tem maior facilidade para se reunir em um único dia e horário, sendo também maiores as trocas de sugestões de atividades e experiências entre eles. Os professores do segundo e terceiro ciclos vivem outra realidade. Vou me deter neste item, descrevendo alguns pormenores, conforme segue abaixo.

Na unidade E1, segundo C2E1, no terceiro ciclo apenas a professora P2E1 e P1E1 são efetivas, todos os demais são contratados.

Nós estamos com apenas duas professora efetivas: P2E1 e P1E1 sendo que a P1E1 é concursada em duas redes com cargas horárias diferentes. A P2E1 tem trinta horas e a P1E1 vinte horas. Isto acaba dificultando na hora do planejamento. (C2E1F5, 6 ago.2012).

O fato de haver poucos professores concursados e muitos contratados temporariamente dificulta na hora do planejamento, pois, geralmente, o professor contratado atua em mais de uma unidade escolar, e, apesar das quatro horas semanais de HTPC, fica

difícil conciliar um único horário em que todos os professores de um mesmo ciclo estejam presentes.

Já em E2, segundo as coordenadoras pedagógicas, e até mesmo os professores, não há problemas, pois a escola tem em seu regimento que o momento de HTPC é às terças-feiras. Logo, quem está em sala no período matutino, deve reservar o período vespertino para realizar a HTPC e vice-versa. Se o profissional da educação não consegue reservar estes horários para HTPC, então ele não permanece na unidade escolar. Não há flexibilização de dia e horário da HTPC, que ocorre sempre na terça-feira, nos períodos matutino e vespertino. Também, nesta unidade, não há dispensa, sob nenhum argumento, da formação contínua, que ocorre sempre na terceira quinta-feira de cada mês, das 17h00min às 21h00min. O que se negocia é a hora do apoio pedagógico (2 horas semanais) e as quatro horas restantes da Hora Atividade, que o professor utiliza para elaboração de atividades, atualização de informações de suas disciplinas específicas, preenchimento de diários, elaboração dos relatórios de aprendizagens, entre outros.

Em E2 um fato chamou minha atenção: os próprios professores cobram da equipe gestora o cumprimento das normas estabelecidas no PPP e Regimento Escolar que foram construídas no coletivo. O que pode ser verificado na fala de P2E2.

E aqui quem não vem pelo amor vem pela dor, aqui é assim. Às vezes, os colegas perguntam: “Como lá na E2 funciona?” Funciona. Quem não vem pelo amor, vem pela dor, e quem não se enquadra, vai embora. Aqui tem isso e eu acho muito bom isso. Eu cobro muito do Diretor. Digo, Diretor, se não tá bom, porque não é justo, você e todo mundo está em sintonia e chega um que não participa, que não faz, nunca vai estar em sintonia, nunca vai concordar com o que você faz. (P2E2F4, 7 ago.2012).

O professor que possui um envolvimento maior com o Ciclo de Formação Humana e com a própria unidade escolar, e que atua há mais tempo na unidade, cobra dos colegas, e até mesmo da equipe gestora, o cumprimento das atividades que garantem o andamento da proposta.

Conforme já foi descrito anteriormente (no item referente à caracterização das unidades escolares), no PPP de E1 há, para cada fase do ciclo, a relação de conteúdos, das habilidades e das competências a serem abordadas pelos professores. Em E2 o trabalho central é com o tema gerador, mas, mesmo assim, em ambos os casos, o professor precisa considerar as orientações curriculares do município. A forma da organização curricular da unidade escolar descrita no PPP influencia em muito a maneira como o professor conduz seu trabalho.

Quando questionei P1E2 sobre o planejamento em si dos conteúdos, a mesma respondeu que não encontra dificuldades pois,

[...] nós trabalhamos dentro da proposta, igual eu já falei para você, deixa eu te mostrar, a proposta das orientações curriculares que o município tem, então, nós trabalhamos dentro dos eixos, e já traz os conteúdos: sinais de pontuação, então a gente dentro desta proposta nós sinalizamos o que vai dentro do bimestre. Sinaliza dentro do livro, porque aí você pode ir e voltar, e aí trabalhamos realmente a proposta. Porque a proposta é completa, pois além de trazer tudo isto que eu já relatei, ela tem as habilidades, os conteúdos, e tudo. E aí você pode ir adequando atividades extras aos conteúdos. Então você não se perde, você tem conteúdo a ser trabalhado da proposta, e você tem as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. (P1E2F3, 7 ago.2012).

Assim, conforme resultado das pesquisas anteriores de Cunha (2005), Rodrigues (2005), Menegão (2008), Cimitam (2008) e Silva, L. (2010), o currículo oscila entre dois eixos, um currículo conservador prescrito e um currículo inovador que se tenta construir de acordo com a realidade educacional de cada unidade escolar. Ao professor, na grande maioria das vezes, é dado o papel de executor do currículo, cabendo a ele o papel de executar a proposta, sem grandes questionamentos.

Não fica muito evidente na fala da professora como o currículo prescrito está interferindo na construção de um currículo orgânico. Revela que há certa obediência às orientações curriculares, porém, considera que faz interferências pontuais para atender a uma demanda própria. Caberia um questionamento: qual seria o avanço se não se praticasse o currículo prescrito? Infelizmente, a pesquisa atual não tem alcance suficiente para estabelecer uma abordagem neste nível. Seria interessante desenvolver um estudo de caso, ou similar, que pudesse revelar com mais acuidade os reflexos da oscilação entre os dois currículos.

5.3.3.3 Formação contínua de professores nas unidades escolares

Merece destaque, ainda, a formação contínua oferecida pela unidade E2, que, conforme já assinalado anteriormente no texto, conta com a colaboração de dois professores da UFMT. P1E2, como é contratada, trabalhou na unidade E2 de 2003 a 2006; saiu, foi para outra unidade escolar, e retornou em 2009. Permanece até hoje. A mesma comenta sobre a formação contínua oferecida na unidade escolar e vê diferenciações.

Aqui eu falo da formação que a escola propõe. Olha, eu senti diferenciação, por exemplo, eu trabalhei quatro anos aqui, era um tipo de formação. Eu até

falo que era uma formação onde você pontuava pontos positivíssimos, você realmente aprendia, interagia, você tinha que ler para você não ficar muito aquém da situação. Já na outra escola onde eu trabalhei, é que, por ser de maneira diferenciada, por exemplo, aqui são quatro horas de estudo. Sempre foi assim, e na outra escola eram duas horas por semana, então, às vezes você não concluía um texto, dali se passava o tempo, entrava outras atividades, e acabava ficando para outro momento, então o momento de estudo ficava mais como uma reunião. Iam surgindo outros temas, coisas que acontecia na escola que precisavam ser pontuados e acabava que o momento de estudo virava uma reunião comum. É a diferença daqui. Aqui, por exemplo, na E2, quando se fala assim, formação continuada é formação continuada, não se evade dali, é aquilo e aquilo! É o estudo de um texto, então é estudo do texto, não tem outros assuntos diferentes para aquilo. Que é o diferencial em relação às outras escolas. (P1E2F4, 7 ago.2012).

No primeiro semestre foram estudados, na formação contínua da unidade escolar, os seguintes temas:

- a) *Pedagogia do oprimido* – texto a dialogicidade – essência da Educação como Prática da Liberdade – Paulo Freire.
- b) Vídeo: *Gestão da sala de aula*. Livro: *A escola em ciclos: fundamentos e debates*, de Jefferson Mainardes, 2009 e Cap. 3 – *Escola em ciclos: implicações e desafios* – Mainardes in *Ciclo em Revista*.
- c) Temática: avaliação. Vídeo: Cipriano Luckesi. Texto apoio do vídeo. Texto do MEC – coletânea – Indagações sobre o currículo – currículo e avaliação – Luiz Carlos Freitas e Claudia Fernandes – 2008.
- d) Temática: desafios e compromisso para as áreas de formação.

A dinâmica de funcionamento da formação contínua é definida no primeiro encontro, juntamente com o levantamento de demanda das temáticas a serem estudadas, um diagnóstico das necessidades de todo o grupo de profissionais e retomada/avaliação de todo o trabalho já realizado no ano anterior. Depois de tudo ser sistematizado pelo grupo de gestão, e mais a participação dos professores da UFMT, faz-se um cronograma de estudos para um semestre. A coordenação providencia cópias dos textos e entrega a cada um dos profissionais da educação um mês antes do encontro. Cada profissional deverá ler os textos, fazer suas anotações, sínteses e perguntas para poder participar do debate.

A unidade escolar tem um momento, chamado de Reunião Pedagógica, que ocorre a cada dois meses, momento este destinado a se fazer reflexões e pequenos ajustes na condução do cotidiano da unidade escolar. O que se percebe na unidade é que a organização de momentos distintos com funções bem definidas ajuda na tranquilidade do clima organizacional.

Já em E1 a equipe gestora tem investido na formação contínua durante o primeiro semestre de 2012, no entendimento do que seja o SAEM, sobre como é feito, para que serve. No entendimento da Avaliação, o único autor referenciado é Cipriano Luckesi, pelas coordenadoras; pelos professores, não há evidência de nomes de autores estudados. Geralmente, o grupo de estudo para a formação contínua acontece às terças-feiras, durante a HTPC, e fica restrita a grupos formados por professores de um ciclo, onde há o compartilhamento de leituras realizadas pelos próprios professores. Não há um momento único de formação contínua para todos.

Em alguns momentos de reunião, os grupos de professores discutem problemas ocorridos em sala de aula, porém, sem nenhuma base teórica para tentar resolver os mesmos, a discussão fica mais no nível de senso comum.

Assim, cada unidade escolar tenta atender a demanda imposta por sua comunidade. Enquanto na E1 tenta-se resolver o problema de formação dos professores do terceiro ciclo, que é onde C1E1, C2E1 visualizam os maiores problemas no ensino-aprendizagem, em E2 a estratégia consiste em retomar um trabalho já realizado, prática que se faz necessária à reflexão da prática pedagógica em função da melhoria da mesma, e que contribui, também, no entendimento da proposta de trabalho da unidade escolar com o tema gerador e com a escola organizada em ciclos de formação humana por parte dos novos concursados ingressantes na carreira do magistério público municipal.

Há uma relação muito boa sobre a concepção do que seja a escola organizada em ciclos por parte do professor que estuda mais a respeito da temática, este item, será mais bem explorado logo adiante neste trabalho.

5.3.3.4 Apoio pedagógico

Eu trago o apoio pedagógico no eixo das práticas pedagógicas no cotidiano da escola por entender que o mesmo mexeu com os tempos e espaços das escolas. Mas o vejo também como avanço, e percebo que também necessita de mudanças. **Os avanços** conquistados na aprendizagem pelos alunos com o apoio pedagógico são citados pelas professoras como um avanço da proposta do Ciclo de Formação Humana, e que, anteriormente, na escola seriada, não ocorria.

O que fica de diferente mesmo seriam as aulas de apoio. (P1E1F4, 7 ago. 2012).

Assim como P1E1, os demais professores envolvidos nesta pesquisa destacam que os alunos com dificuldades de aprendizagem que frequentam o apoio pedagógico têm apresentado mudanças significativas na vida escolar. Por outro lado, também relatam desafios a serem superados, tais como: a participação dos responsáveis ou pais na ajuda dos deveres de casa, tempo para o planejamento e desenvolvimento das atividades diferenciadas para o apoio, capacitação para desenvolver o apoio com a alfabetização e o letramento, recursos financeiros, espaço para oferecer o apoio e envolvimento do aluno com sua aprendizagem.

Segundo o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, o apoio pedagógico é realizado no contraturno de aula normal do aluno.

5.3.3.4.1 Apoio Pedagógico em E1

Na E1 a seleção dos alunos para o apoio pedagógico é feita através de uma lista confeccionada pelos professores, conforme fala dos sujeitos:

Agora aqui, a escola faz uma lista para aqueles alunos que tem mais dificuldades. (P1E1F5, 7 ago.2012).

A professora do primeiro ciclo, P3E1, comentou:

Eu estou trabalhando apoio três vezes por semana, pois acredito que meus alunos precisam. (P3E1F4, 16 out.2012).

Verifica-se, assim, que um ponto apresentado como **positivo**, como avanço na organização do Ciclo de Formação Humana, também demonstra a intensificação do trabalho docente. Nota-se a falta de investimentos por parte do poder público na construção de mais salas, para poder dar todo o suporte necessário ao aluno no seu ritmo de desenvolvimento e de aprendizagem.

No segundo e terceiro ciclos de E1, cada professor da área ou das disciplinas específicas fica a cargo de suas turmas. E aí encontramos problemas.

O apoio para o terceiro ciclo ainda é mais complicado, porque nós temos professores que tem seis, sete turmas. (C2E1F6, 6 ago.2012).

Este fato também foi exposto na declaração da P2E1, pois, segundo a mesma, ela possui

Quatro turmas com as quais deve realizar o apoio pedagógico. Então ela trabalha com os alunos de cada turma, uma vez a cada trinta dias, o que dificulta em muito a continuidade do processo. (P2E1F1, 10 out.2012).

Outra situação observada durante as aulas de apoio da professora é que, geralmente, ela divide um mesmo ambiente com mais um ou dois professores que também estão oferecendo apoio pedagógico.

São muitas turmas para um mesmo professor e ele deve atender aqueles alunos que têm dificuldade nas suas disciplinas específicas. Não há atendimento especializado para os casos mais graves de defasagem idade/fase, nem para os de defasagens graves de aprendizagem durante os ciclos de formação humana.

Há situações em que o apoio pedagógico é realizado após as 11 horas da manhã ou após às 17 h, por dificuldade de espaço nas unidades escolares, de acordo com a fala de P1E1:

A gente trabalha o apoio, no meu caso, eu trabalho das onze ao meio dia, uma vez por semana porque meu concurso é de 20 horas. (P1E1F6, 7 ago. 2012).

Por exemplo, a G., na segunda-feira ela esta aqui das 17h30min ate às 19h30min. Para trabalhar às duas horas, às vezes, acontece dela ficar quase todos os dias das 11h00min ao 12h00min para suprir este horário que ela não pode estar aqui no período contrário. (C2E1F7, 6 ago.2012).

Cada unidade escolar se organiza como pode para oferecer o apoio pedagógico aos alunos. Na E1 são disponibilizados alguns espaços alternativos como a biblioteca, a sala do depósito, a sala do laboratório de informática e uma sala no período vespertino que não possui aulas. O professor, antes de combinar o apoio com seus alunos, precisa conseguir reservar algum destes ambientes para oferecer seu apoio pedagógico.

Esse é um dos problemas das escolas, porque, no meu caso, eu trabalho das onze ao meio dia por falta de espaço e outras colegas trabalham à tarde (17h00min as 18h00min), pois, se for trabalhar no contraturno, a escola não comporta. Não há uma sala específica para isso também, não. A gente trabalha na própria sala de aula, ou na biblioteca, não há um espaço apropriado. (P1E1F7, 7 ago.2012).

Toda a documentação sobre o Ciclo de Formação Humana normatiza que o apoio pedagógico deve ser oferecido no contraturno de aula, mas vemos que isto nem sempre é possível.

É preciso planejamento em longo prazo por parte da equipe gestora e Secretaria Municipal de Educação a fim de garantir recursos financeiros e construir novas salas de aulas voltadas ao oferecimento do apoio pedagógico, haja vista que o apoio pedagógico é um dos elementos/instrumentos que garantem o sucesso da proposta ao aluno que possui dificuldades de aprendizagem.

5.3.3.4.2 Apoio Pedagógico em E2

O critério para a inclusão no apoio pedagógico em E2 é o diagnóstico inicial do SAEM,

Por exemplo, qual o critério que a gente usa para trazer este aluno para o apoio, são aluno crítico e muito crítico na avaliação inicial do SAEM, esses são os alunos que são convidados para as aulas de apoio. (P1E2F5, 7 ago. 2012).

No terceiro ciclo a responsabilidade do apoio pedagógico é do grupo de professores do ciclo. Eles se revezam ao longo das semanas, com as turmas, e, pela fala da P2E2, fica evidente que o que se trabalha não é o conteúdo específico das disciplinas, mas, sim, as dificuldades que os alunos apresentam.

A gente busca as necessidades, as dificuldades, qual é a dificuldade, nós não trabalhamos a Matemática, a Ciência, a Geografia, não, nós trabalhamos o todo, qual é a dificuldade deste aluno, destes que estão conosco agora, é leitura e escrita, então, a gente trabalha interpretação de texto, leitura, eles fazem, elaboram textos, a gente vai buscando com eles, vai indo. Cada semana é um professor por área que planeja para todos. (P2E2F5, 7 ago. 2012).

Já no segundo e terceiro ciclos de E2, os professores do ciclo se revezam nas tarefas do apoio pedagógico visando, inicialmente, apenas leitura, escrita e interpretação de texto. Esta atividade não fica restrita somente ao apoio, ela acaba refletindo também na forma como o professor trabalha o conteúdo de suas disciplinas. Assim, os alunos que necessitam de apoio pedagógico são vistos como de responsabilidade do grupo de professores daquele ciclo, e não apenas de um único professor. Há situações em que apenas os professores de Matemática atendem especificamente os alunos com dificuldade na Matemática. Conforme já comentado anteriormente, existe o Projeto Acreditar para atender algumas dificuldades maiores em relação à aprendizagem dos alunos do segundo e terceiro ciclos.

Na E2 existem quatro espaços utilizados: sala de jogos, sala do ‘prezinho’, sala do apoio e biblioteca.

Mas aqui a gente trabalha, tem este espaço (sala entre quadra e sala dos professores), sala do prezinho, que a professora do pré não trabalha com apoio, aí, tem a biblioteca, tem a sala de jogos na parte da manhã, então, assim o contraturno é bem tranquilo. (P1E2F6, 7 ago.2012).

Quando questionei se há um planejamento diferenciado para os alunos que estão no apoio pedagógico no primeiro ciclo, a professora respondeu:

Não, não realizo um planejamento diferenciado para eles, sabe, por que não dá tempo, eu vou ser sincera, eu ganho para trabalhar 24 horas e eu teria que trabalhar 80 horas. Com isso eu já trabalho mais de vinte e quatro, então, o que eu faço é, as meninas, eu acho que a gente precisa administrar o tempo, eu sei qual o nível que ela está, eu sei o que ela precisa, que é ser alfabetizada, então, nós temos excelentes professores de alfabetização aqui, então eu peço, assim, olha eu preciso de duas atividades a mais, então tá, eu ganhei tempo ali. Ela faz as atividades, que às vezes nem precisa que eu esteja junto preparando, eu nem sei se isto é pecado, mas é assim que funciona. Então ela tá ali e me dá, nós vamos juntos ali, nós temos o silabário. Leio com ela o silabário, ela constrói as palavras ali, e aí, sim, tudo que ela faz tá certo, eu coloco certo, não está correto, o que não está corrigido não está certo, volta lá e faça de novo, eu não dou resposta, “volta lá e faça de novo”. “Ah! Eu não sei!” “Olha o silabário! Você tem onde consultar”. Assim, a criança vai ocupando seu tempo, construindo seu processo de conhecimento, e aprendendo. (P1E2F7, 7 ago.2012).

Ao observar e conviver com P1E2, pude perceber que a mesma planeja, sim, porém, o que ela não faz é parar em um determinado tempo para colocar isto no caderno, ela ordena tudo isto mentalmente, e sabe exatamente o que precisa para cada aluno.

5.3.4 Para finalizar o Eixo 2

De um modo geral, a organização do tempo escolar sofreu pouca alteração no seu tempo de ensino e na estrutura curricular, pois as disciplinas continuam fragmentadas e espremidas em horas conforme já descrito anteriormente (p. 66).

A maior mudança do tempo escolar está no entendimento de que o aluno tem direito de cursar o Ensino Fundamental em nove anos, sendo necessário garantir os mecanismos para que ele consiga ter uma aprendizagem efetiva quanto aos processos de alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento.

É preciso ir além nestas mudanças. É necessário buscar novas formas de organização curricular. Em especial, mudanças que tornem o currículo menos fragmentado, mais significativo, mais coeso, de forma que permita tanto aos alunos como aos professores uma possibilidade de trabalho coletivo, onde toda a comunidade escolar seja responsável pela aprendizagem de todos.

O que se percebe pelas observações da unidocência é que o trabalho mudou. Uma das mudanças está no entendimento de como os alunos aprendem, bem como na valorização dos alunos como sujeitos do seu próprio processo de construção do conhecimento. Há um consenso de que, primeiro, os alunos precisam entender como está organizado o código da escrita, e que, para atingir tal objetivo, o professor deverá lançar mão dos mais variados métodos: leitura de pequenos textos, textos decorados, poemas, canções, piadas, silabário, entre outros, e, principalmente, muita leitura coletiva ou individual.

As professoras pautam sua prática pedagógica no diálogo, buscando refletir sobre suas práticas pedagógicas, a fim de compreender como se dá a construção dos conhecimentos dos alunos. De modo geral, as professoras têm buscado metodologias diferentes para dar conta de despertar a atenção e o interesse dos alunos nos estudos. Afirmam que a principal mudança em suas práticas pedagógicas é a forma como passaram a olhar para eles. Passaram a vê-los como seres humanos em processo de desenvolvimento, sendo que cada um aprende de forma diferente e em tempos diferentes.

Elas destacaram, ainda, o apoio pedagógico oferecido aos alunos como fator de diferenciação entre a escola seriada e o Ciclo de Formação Humana, sendo que apenas a E2 possui uma sala que atende aos alunos em defasagem idade/ciclos e com defasagem de aprendizagem.

A forma como os alunos são selecionados e a proposta da escola para o apoio pedagógico interfere na maneira como este atendimento é oferecido. As dificuldades encontradas para o oferecimento do apoio pedagógico esbarram na questão da infraestrutura das escolas, no número de professores contratados, no apoio da família e na colaboração dos alunos.

Durante as observações foi possível constatar que todos os professores, tanto dos anos iniciais como dos anos finais, fazem uso do livro didático. Alguns seguem a sequência didática apresentada no livro e outros utilizam somente alguns capítulos.

As atividades desenvolvidas em sala de aula geralmente são as mesmas para todos os alunos. A diversificação de atividades fica mais restrita às aulas de apoio pedagógico. Em

sala de aula, observa-se uma atenção maior aos alunos com dificuldade de aprendizagem. Há um olhar diferenciado para com estes alunos.

As dificuldades do trabalho pedagógico residem no terceiro ciclo, fato que é atribuído à **falta de formação** específica aos professores para trabalhar com os adolescentes, principalmente, no entendimento do que seja esta fase do desenvolvimento humano, do que sentem os adolescentes, quais suas necessidades formativas, entre outros.

O planejamento coletivo é uma mudança necessária ao Ciclo de Formação Humana. Geralmente, os professores do primeiro ciclo têm mais facilidade para se reunir, trocar experiências e atividades entre si. No segundo e terceiro ciclos, o número de turmas e o número de professores contratados têm dificultado as reuniões para o planejamento coletivo. O corpo docente tem encontrado dificuldades também para realizar o apoio pedagógico dos alunos.

A formação contínua oferecida pela E2 tem dado bons frutos, uma vez que tem conseguido influenciar positivamente a reflexão dos professores sobre suas próprias práticas pedagógicas; no entendimento do que seja a escola organizada em Ciclos de Formação Humana; e na busca do diálogo como caminho possível para se aproximar da comunidade onde a escola esta situada.

O que diferencia a condução da formação contínua nas duas unidades escolares, pelo que indica esta pesquisa, é a presença de professores da universidade junto à equipe gestora na sistematização dos estudos necessários ao atendimento das dificuldades do grupo de profissionais.

5.4 Eixo 3 - Avanços, desafios e perspectivas

Quando questionados sobre o avanço²⁴, as respostas tomam vários sentidos.

Avanço no ciclo, eu vejo que o maior avanço que teve foi para o próprio estado/município, que foi a redução do índice de evasão e de reprovação. (P1E1F8, 7 ago.2012).

Diante da fala da professora, procuraram-se os índices estatísticos do município de Rondonópolis/MT, bem como das duas unidades escolares, para verificar qual a evolução nas

²⁴ Entende-se por avanços mudanças qualitativas ocorridas na organização escolar que garantam o direito à educação e democratização do conhecimento tanto de alunos como de professores.

taxas de aprovação e de aprendizagem disponibilizados pelo censo escolar do MEC, os quais podem ser conferidos nos gráficos nas próximas páginas.

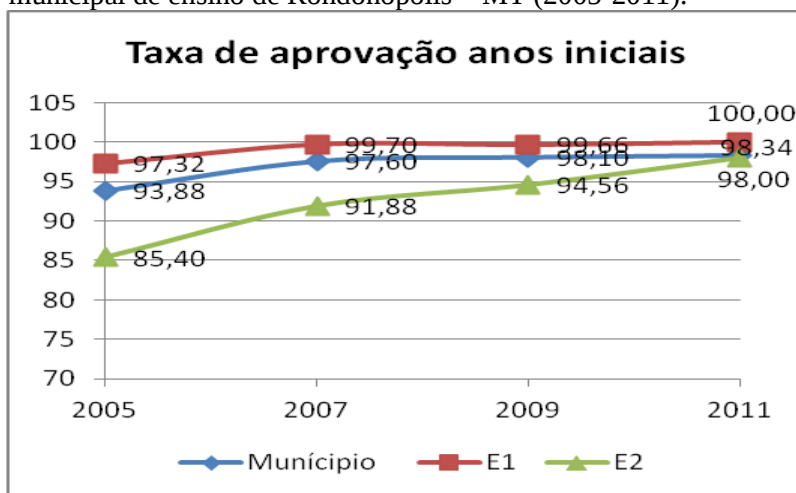
5.4.1 O que revelam os dados do IDEB

Os dados para confecção dos gráficos foram retirados do portal do IDEB. O portal disponibiliza taxas de aprovação anuais, por unidade e por fase do ciclo. Para confeccioná-los, os dados foram somados e foi calculada a média de aprovação para os anos iniciais (da 1ª fase do 1º ciclo à 2ª fase do 2º ciclo) e anos finais (3ª fase do 2º ciclo à 3ª fase do 3º ciclo).

A escolha do ano de 2005 se deu pelo fato de ser o primeiro ano em que uma turma advinda do Ciclo de Formação Humana participou da avaliação denominada Prova Brasil, uma vez que o CFH foi implantado a partir de 2001, de forma gradativa.

No ano de 2007, nos anos finais, apenas a 3ª fase do 2º ciclo e a 1ª fase do 3º ciclo foram consideradas para o cálculo da média de aprovação, pois as demais turmas ainda funcionavam no regime seriado. Somente a partir de 2009 todas as turmas passaram a ser ofertadas no regime de Ciclo de Formação Humana.

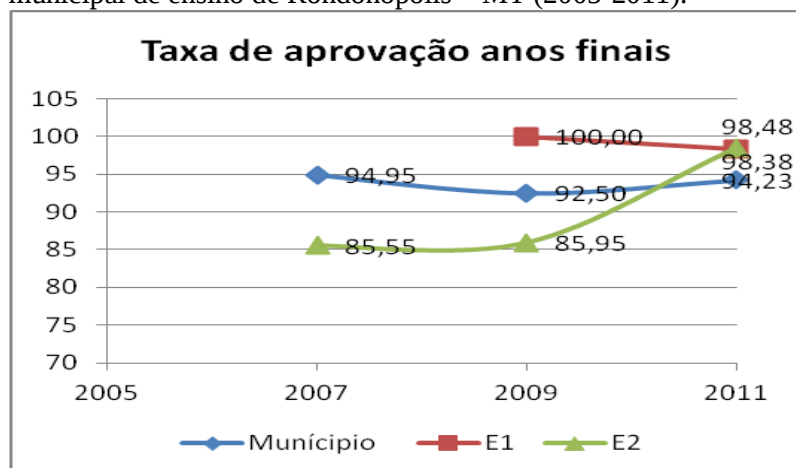
Gráfico 2: Taxa de aprovação nos anos iniciais na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT (2005-2011).



Fonte: MEC/INEP

Pelos gráficos percebe-se que, nos anos iniciais, verificou-se taxa de aprovação maior do que os anos finais. Os índices de aprovação no município, de um modo geral, variam de aproximadamente 84% a 98,5% para os anos iniciais no decorrer de 2005 a 2011, mostrando um crescimento contínuo, com acomodação da média em 98%. Entretanto, cada unidade escolar, devido às suas especificidades e particularidades, mostra valores diferentes.

Gráfico 3: Taxa de aprovação nos anos finais na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT (2005-2011).

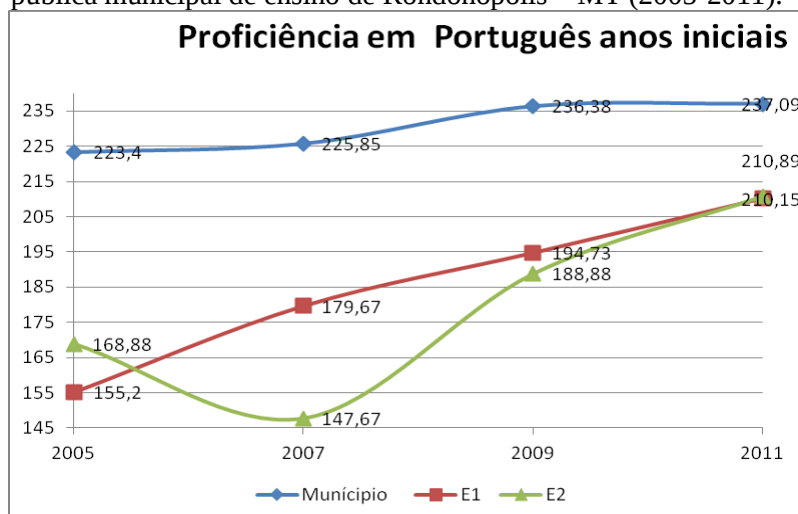


Fonte: MEC/INEP

Ainda há resistência e entraves na efetivação da proposta do Ciclo de Formação Humana, uma vez que a aprovação, para ser condizente com a proposta, deveria ser de 100%. A reprovação não pode ser utilizada como forma de garantir a aprendizagem dos alunos, como é feito na escola seriada. O grupo de professores e gestores escolares deve levantar a demanda e apresentar ao poder público para que, assim, se garantam os mecanismos necessários à efetivação da aprendizagem destes alunos.

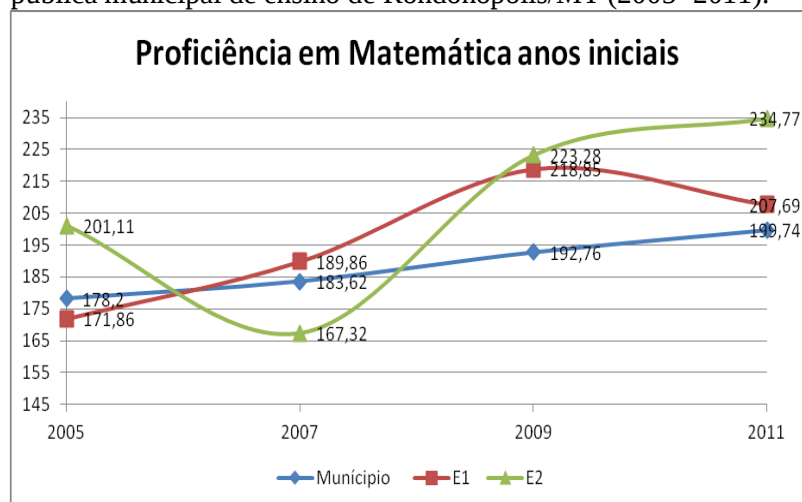
Diante destes dados, buscou-se a proficiência em Português e Matemática para os anos iniciais e anos finais, a fim de verificar se há uma evolução constante para estes índices, como pode ser conferido nos gráficos 4, 5, 6 e 7 a seguir.

Gráfico 4: Proficiência em Português nos anos iniciais na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT (2005-2011).



Fonte: MEC/INEP

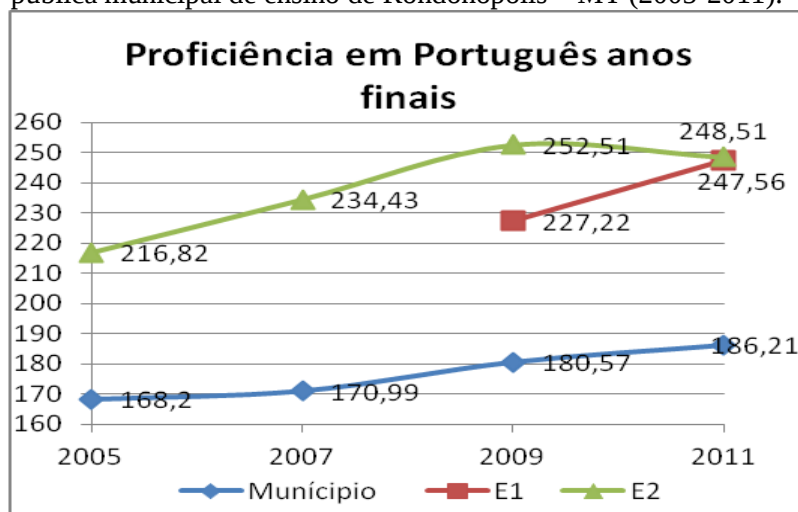
Gráfico 5: Proficiência em Matemática nos anos iniciais na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis/MT (2005- 2011).



Fonte: MEC/INEP

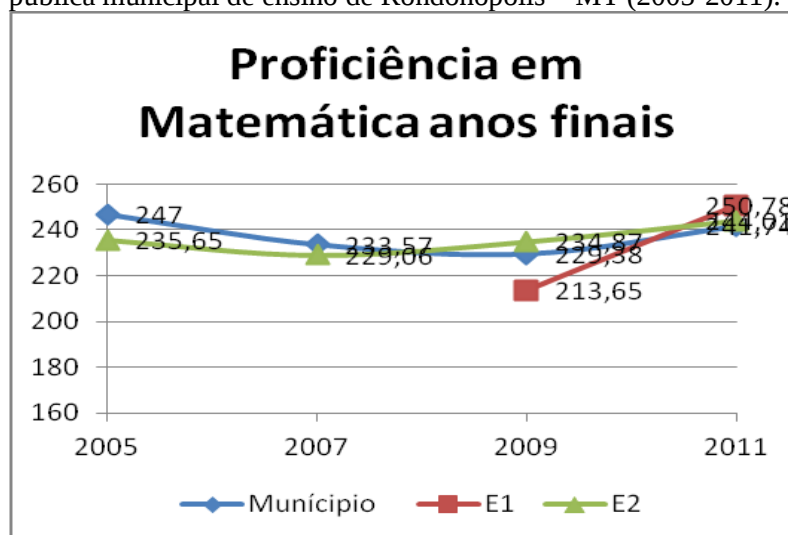
Nos gráficos relativos aos anos iniciais, todos os valores referem-se às turmas do ensino organizado em CFH. Os valores das proficiências não podem ser comparados entre si, pois não existe equivalência quanto à pontuação de correção das mesmas, então, os valores devem ser olhados individualmente.

Gráfico 6: Proficiência em Português nos anos finais na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT (2005-2011).



Fonte: MEC/INEP

Gráfico 7: Proficiência em Matemática nos anos finais na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT (2005-2011).



Fonte: MEC/INEP

Nos gráficos dos anos finais somente os valores de 2009 e 2011 referem-se ao ensino organizado em Ciclo de Formação Humana, os valores de 2005 e 2007 ainda são da escola seriada.

Verifica-se, pelos gráficos, que, apesar de uma tímida evolução, os valores das proficiências em Português e Matemática estão com uma tendência ascendente, demonstrando que, nestas avaliações, houve crescimento na aprendizagem dos estudantes.

Assim, reafirmo a conclusão feita por Barretto e Sousa (2004), quando esclarecem que não há evidência de que o ensino organizado em ciclos tem baixado o nível do ensino ou tenha contribuído negativamente para a aprendizagem dos alunos, uma vez que as curvas de linha da proficiência em Português e Matemática encontram-se em ascensão.

C1E2 percebe mudanças nas ideias a respeito do CFH,

Percebo grandes avanços, quando assumi o concurso em 2001, fiquei assustada com a ideia que se tinha do ciclo – que não avaliava, que não precisava estudar, que todos "passariam" de um ano para outro, e muitas outras ideias permeavam as escolas. Hoje, vejo que essas ideias foram desconstruídas, e passou-se ao resgate da velha concepção de educação, que priorize o conhecimento e a construção da aprendizagem. (C1E2F1, 12 abr.2012).

Conforme a fala de C1E2, foi possível constatar, por meio da observação, que há, no grupo de professores, a percepção da necessidade de construção do conhecimento dos alunos, e até mesmo do seu próprio aprendizado, seja dos conteúdos, como da docência, o que pode ser observado na fala de C2E2.

Preocupação com a emancipação da classe trabalhadora através de uma política integrada de currículo, metodologias, avaliação e gestão da escola. (C2E2F1, 17 abr.2012).

O entendimento do sentido da formação humana do sujeito é citado como avanço por parte dos professores. Voltar o olhar para aluno, compreendendo-o enquanto sujeito humano, dentro de suas possibilidades de desenvolvimento, em cada etapa de sua vida, contribui para a diminuição do índice de exclusão das crianças das unidades escolares, o que fica evidente na fala de P5E2.

A questão do humano mesmo, da formação das pessoas, do ser humano em si, diminuiu muito o índice de exclusão da criança por falta de aprendizagem ou nota, sei lá. (P5E2F8, 19 jun.2012).

Neste item P5E2 se mostra consciente das mudanças de concepções ocasionadas pelo Ciclo de Formação Humana e atribui a este uma ruptura com a velha prática da reprovação. Para Arroyo (1992, p. 51) “a superação da cultura do fracasso passa pela retomada de uma discussão séria sobre os componentes do direito à formação básica e universal e sobre a busca de um novo ordenamento que garanta essa formação”. Assim, quando os profissionais da educação conseguem compreender a educação como direito social do educando e exercem sua ação pedagógica com engajamento político, estão contribuindo positivamente na construção do conhecimento de seus alunos.

5.4.2 Leituras sobre Ciclo de Formação Humana

Considerando a busca por identificar os avanços e algumas perspectivas com relação à escolaridade em ciclos, questionei os sujeitos da pesquisa sobre as suas concepções e pontos positivos do Ciclo de Formação Humana. Tinha a intenção de saber se eles conseguiam ver pontos positivos nesta organização escolar, bem como saber a sua concepção sobre o Ciclo de Formação Humana. Estas informações revelam alguns dados interessantes e possibilitam inferir sobre alguns caminhos que a proposta vem trilhando.

Conforme já mencionado anteriormente, **esta pesquisa revelou** que há uma relação interessante entre a formação contínua oferecida pelas unidades escolares, as concepções expressas e o entendimento manifestado pelos sujeitos sobre o Ciclo de Formação Humana.

Para as análises deste item fiz um cruzamento entre a resposta do professor e as leituras propostas/realizadas na formação contínua da unidade escolar, ou outras, realizadas ou citadas pelo professor.

A coordenadora C1E2 já dedicou vários anos de sua vida profissional à coordenação pedagógica e à coordenação da formação contínua de professores. Fez parte da equipe que promoveu os primeiros cursos da formação aos professores em Rondonópolis na fase de implantação da proposta e permanece hoje na Unidade E2. Nesta função acumulou um longo histórico de leituras sobre a escola organizada em ciclos e manifesta sua concepção sobre a escolaridade em ciclos da seguinte maneira:

A escola organizada em ciclos permite a ampliação do direito à educação, contribui para a democratização do ensino e permite uma ruptura com as práticas de exclusão dentro da escola. A escola organizada em ciclo adota princípios psicológicos, antropológicos, sociológicos e pedagógicos atendendo aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem dos alunos, a utilização de uma prática diferenciada e de uma avaliação formativa. (C1E2F2, 12 abr.2012).

Nota-se que C1E2 vê nesta modalidade de ensino maiores possibilidades de acesso e permanência na educação básica. Argumenta, também, sobre a formação integral do educando, lembrando dos princípios norteadores que sustentam os fundamentos teóricos da proposta. Quando questionada sobre os pontos positivos na organização do ensino por ciclos, C1E2 destaca oito pontos positivos, sendo eles:

Atendimento diferenciado aos níveis e ritmos de aprendizagem dos alunos, avaliação processual e formativa, ruptura total ou parcial com a reprovação, revisão das concepções e práticas trabalhadas em sala, formação continuada, autoformação, mais tempo a aprendizagem e garantia da continuidade do ensino, etc... (C1E2F3, 12 abr.2012).

Nestes dois trechos da fala de C1E2 é evidente a influência das leituras, em especial, Mainardes (2009a). Não julgo isso como algo negativo, mas como algo positivo. Significa que o que foi lido e discutido ajudou-a no entendimento do que seja a escola organizada em ciclos. E este é um aspecto que considero primordial ao bom trabalho com o Ciclo de Formação Humana: que o professor tenha clareza sobre o que é a escola organizada em ciclos. Verifica-se que há coerência entre o que ela aponta como concepção e os pontos positivos.

P2E2, formada em Ciências Humanas (Geografia e História), chama a atenção para a humanização, algo que, para ela, é muito peculiar, pois sua luta para não reprovar os alunos vem de longa data, destacando que:

[...] vejo de positivo a humanização que a gente olha o aluno, eu já te falei da dificuldade que eu tinha quando tinha que reprovar um aluno, já fui coordenadora duas vezes durante esta minha trajetória, e você não imagina as brigas que eu tinha, os dissabores que eram, por que aí eu não concordava e falava: “gente, ninguém pode ser bom em tudo”, mas não adiantava, não adiantava porque era um grupo. (P2E2F6, 7 ago.2012).

A professora P2E2 demonstra sua luta pessoal na defesa por mais sensibilidade dos pares ao avaliarem seus educandos. Esta é uma característica própria de indivíduos que se estabeleceram enquanto professores tendo, desde cedo, uma visão crítica sobre os métodos perversos de exclusão escolar. Buscando um paralelo de sua fala com os autores estudados na formação contínua, encontramos em Paulo Freire e Miguel Arroyo um bom referencial sobre o processo de humanização.

Para Paulo Freire (1979b) a humanização da espécie humana como um todo deve ser materializada na dignidade da vida concreta das pessoas, a partir da superação das realidades sociais que oprimem e atrofiam o *ser mais* de todo e qualquer ser humano enquanto *corpo consciente* situado em um mundo histórico e socialmente construído.

Assim “não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante”. (FREIRE, 1979b, p. 39). A reprovação é vista como um processo de desumanização, que oprime e atrofia a capacidade de *ser mais* de todo e qualquer ser humano em fase de desenvolvimento, e passa-se a olhar o aluno enquanto ser humano inacabado e inconcluso, em fase de desenvolvimento.

Veja no trecho “gente, ninguém pode ser bom em tudo” (P2E2F6), a voz de Freire ecoando,

Ninguém ignora tudo. Ninguém tudo sabe. A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados “incultos”. Dos “absolutamente ignorantes” que, “incapazes de dirigir-se”, necessitam da “orientação”, da “direção”, da “condução” dos que se consideram a si mesmos “cultos e superiores”. (FREIRE, 1967, p. 104-105).

Arroyo (2000, p. 240) pauta-se em Freire para falar da humanização e do novo tempo da escola,

Na década de 60 na Pedagogia do Oprimido trazia a educação para o campo da humanização não da mera instrumentalização para o mercado, mas para as velhas e novas questões do sentido da própria condição humana. [...] Lutar pela humanização, fazer-nos humanos é a grande tarefa da

humanidade. Este é o sentido do fazer educativo. [...] Este é o sentido de esperar melhorar de vida, de sair dessa vida aperreada, indigna de gente. A escola como um tempo mais humano, humanizador, esperança de uma vida menos inumana.

A ausência da reprovação não só na escola organizada em ciclos, mas também em outras formas de organização escolar, trouxe a possibilidade de uma escola mais humana, uma escola que não cultiva a exclusão do aluno de seu interior por falta de conhecimentos, conhecimentos estes que não são de exclusividade da escola, podendo ser construídos em outros locais.

Isto nos possibilitou, enquanto professores, olhar os alunos de outra maneira, conforme pontua P1E2:

Assim, no ciclo eles têm vários pontos positivos, por exemplo, a criança lê mais, você fica mais próximo, não é aquela coisa assim, maçante, porque, às vezes, você tinha que seguir aquele conteúdo e aí, conteúdo, conteúdo, conteúdo. Hoje não, a criança está mais falante, está mais presente. (P1E2F08, 7 ago.2012).

A mudança de olhar é discutida por Arroyo (2009) que descreve que acompanhar a trajetória dos alunos nos trouxe outra imagem de nosso ofício. “Quando mudamos nosso olhar sobre os educandos, tudo muda, os conteúdos, a didática; nós mudamos enquanto professores” (ARROYO, 2009, p. 56).

P4E2 também pontua a mudança na forma de olhar o aluno.

Porque aqui o nosso olhar mudou, o nosso olhar é o aluno. Porque aquele aluno parou de aprender? Eu tenho que desbloquear. O menino brinca. O menino corre. O menino bate. O menino é isso! O menino é aquilo! Espera aí, mas porque ele não consegue ler e escrever? Por quê? (P4E2F09, 13 ago.2012).

Arroyo (2009, p. 62) argumenta que

Reeducar nosso olhar, nossa sensibilidade para com os educandos e educandas pode ser de extrema relevância à formação de um docente-educador. Pode mudar práticas e concepções, posturas e até planos de aula, de maneira tão radical que sejamos instigados(as) a aprender mais, a ler mais, a estudar como coletivo novas teorias, novas metodologias ou novas didáticas. A maneira como os enxergamos pode ser determinante da maneira como lhes ensinamos e os educamos.

Se entendemos que cabe à educação escolar contribuir com a formação humanizadora das novas gerações, então, é desejável que o professor que atua no Ciclo de Formação

Humana tenha uma concepção de educação como processo de humanização de pessoas inacabadas e inconclusas. A mudança na forma de olhar para nossos alunos também se faz pertinente, uma vez que este fator interfere na maneira como ensinamos, na forma como nos relacionamos com os outros, na didática, na metodologia, na forma como avaliamos, no porquê da avaliação, entre tantos outros aspectos. P1E1 cita a erradicação da repetência como ponto positivo do Ciclo de Formação Humana,

Outra coisa que eu acho bom é a erradicação da repetência, eu não vejo a repetência como ponto positivo para o aluno, pois repetir não é um ato positivo. (P1E1F9, 7 ago.2012).

E, nesta situação, ela me fez lembrar Freitas (2003, p. 51), que afirma: “os ciclos procuram contrariar a lógica da escola seriada e sua avaliação. Só por isso, já devem ser apoiados”. Mas, ao mesmo tempo em que pontua a erradicação da repetência como algo positivo da proposta em si, ela também critica dizendo:

O maior avanço que houve foi para o próprio estado/município com a redução da evasão e da repetência. (P1E1F10, 7 ago.2012).

Não se pode negar que a redução da evasão e da repetência diminua o gasto financeiro do governo para com a educação, porém, esta visão economicista precisa ser superada, pois a questão primordial da escola brasileira, segundo Freitas (2007), é ensinar a todos e a cada um.

O fato é que, para ensinar a pobreza, teríamos que gastar muito mais com educação, pois ela exige estratégias pedagógicas mais caras, já que mais personalizadas. Não poderíamos ter o número de alunos elevado em sala de aula, o que demandaria mais escolas. Não poderíamos tratar diferencialmente a pobreza, do ponto de vista metodológico, deixando-a em trilhas secundárias que a remetem ao nada. Tudo isso custa. Seria melhor assistir a sua passagem pelo sistema e, por que não, de certa forma facilitá-la? (FREITAS, 2007, p. 981).

Desta forma, os investimentos financeiros que cabem às escolas organizadas em ciclos devem ser bem maiores, pois as estratégias pedagógicas diferenciadas, como sala de articulação, sala de apoio, atividades individualizadas, e atendimento especializado, exigem mais professores, mais escolas, menos alunos por turma, menor relação entre número de alunos e professores, mais tempo na escola, mais formação contínua.

P1E1 prioriza a capacidade de desenvolvimento cognitivo de cada aluno, independentemente do tempo que seja necessário para determinada aprendizagem.

O que ele tem de positivo é exatamente isto, o de trabalhar as diferenças da criança, saber que cada indivíduo tem um tempo diferente do outro para aprender, para adquirir conhecimento, esse é um lado bom do ciclo. (P1E1F11, 7 ago.2012).

O entendimento de que é preciso trabalhar as diferenças das crianças, que todas as crianças aprendem, mas cada um em um tempo diferente do outro, coaduna com os escritos de Lima (2000), que descreve

que educar por Ciclo de Formação Humana é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, dar mais tempo para os mais fracos, mas, antes disso, é dar o tempo adequado a todos. (LIMA, 2000, p. 10).

É mister compreender que não é dar mais tempo para os alunos em dificuldades de aprendizagem, mas dar o tempo adequado a todos, e usar dos mecanismos existentes para garantir a aprendizagem de todos. A capacidade de acreditar que o aluno consegue aprender é citada por P3E2.

O aluno como capaz de aprender, mesmo que em situações diferentes, então, eu acho que o ciclo, de positivo, que o aluno vai ser capaz de aprender no seu tempo, não querer que todo mundo faça tudo ao mesmo tempo. [...] Então, eu acho de positivo isso, é você respeitar o aluno na sua capacidade de aprender, no seu tempo, não no tempo que a gente quer que ele faça. (P3E2F5, 2 out.2012).

Todos estes depoimentos dos professores sofrem influências da formação contínua que é oferecida em sua unidade escolar. Na forma de trabalho dos professores, de um modo geral, é possível perceber que o respeito às diferenças e o diálogo são elementos fundamentais de suas práticas pedagógicas.

5.4.3 Remuneração da HTPC ao professor contratado

Outro avanço percebido, e que está ligado à questão das melhorias implementadas na escolaridade em ciclos, é o fato de o professor contratado temporariamente ter quatro horas semanais remuneradas. Estas horas devem ser distribuídas de modo que duas horas sejam destinadas ao apoio pedagógico ao aluno, uma hora para planejamento coletivo e uma hora para formação contínua. O pagamento destas horas está garantido pela lei de carreira dos

profissionais da educação de Rondonópolis. Esta sistemática foi comentada pelas professoras contratadas P1E2 e P3E2.

O contratado é complicado, a gente tem um período tão curto, porque a gente faz duas horas para o apoio, uma hora por semana da atividade nossa aqui, a outra hora fica para o estudo, e nesta uma hora a gente não consegue fazer muita coisa. Então você faz muito mais em casa do que praticamente aqui na escola, aqui na escola você junta material, termina de catar as coisas do apoio e já acabou. Se for pelo que a gente tem pra cumprir, é isso. (P3E2F6, 2 out.2012).

Eu vou ser sincera, eu ganho para trabalhar 24 horas e eu teria que trabalhar 80 horas. (P1E2F9, 7 ago.2012).

Pela fala das professoras é possível perceber a insuficiência destas quatro horas para o apoio pedagógico, o planejamento e a formação do professor contratado. Também são insuficientes para todo o trabalho que é necessário para garantir que haja qualidade social na escola organizada em Ciclos de Formação Humana. Desta maneira, por considerarem que o compromisso assumido não pode ser subordinado ao tempo limitado ao contrato, acaba havendo um autointensificação do trabalho docente que não está sendo remunerada. A C2E1 comenta que as horas atividades são insuficientes para realizar tudo o que é necessário ao Ciclo de Formação Humana, pois, segundo ela:

Não dá mesmo, porque o contratado tem quatro horas e o efetivo dez, mas não dá para fazer tudo. (C2E1F8, 6 ago.2012).

Não há como mudar os tempos fragmentados da escola se não há tempo para o professor se dedicar a este tipo de estudo. É preciso garantir tempo para o professor estudar, pesquisar, para realizar sua autoformação, seja se atualizando em sua área de formação inicial, seja buscando novas atividades ou metodologias para atender seus alunos. Neste sentido, Carvalho (2006, p. 41) argumenta que:

O ensino organizado em ciclo de formação, pelo contrário, instiga a escola, o professor, a desenvolver uma prática pedagógica mais integrada; exige que a escola pense a organização do trabalho pedagógico de forma colegiada. Isto implica na construção de uma mentalidade educativa que requer a dedicação exclusiva do professor no espaço escolar.

Diante de toda a problemática enunciada até o presente momento, neste trabalho, sou favorável e defendo a jornada única de trabalho do professor exclusivamente em uma única escola. Para realizar um trabalho adequado às demandas desta nova organização escolar seria

justo reivindicar uma jornada de quarenta horas semanais. Uma possível distribuição desta carga horária seria: vinte horas em sala de aula; quatro horas para apoio pedagógico aos alunos em dificuldades; três horas de formação contínua com ênfase no pedagógico; três horas para preenchimento de diários e relatórios de aprendizagem; cinco horas de planejamento coletivo e cinco horas de estudo individual de atualização de conhecimentos e planejamento de atividades diferenciadas para atender aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Esta seria uma alternativa viável para fazer frente aos desafios apontados até aqui: oferecimento do apoio pedagógico, planejamento coletivo, ausência de atividades diferenciadas, falta de formação contínua. Destes **desafios** com os quais nos deparamos, boa parte é gerada devido ao tempo/trabalho não remunerado que o professor teria que desenvolver na unidade escolar. Devido à não realização de concurso público, persiste um alto índice de professores contratados na rede municipal, e, vários destes, trabalhando em duas ou até três escolas diferentes. Tudo isto dificulta o andamento das atividades escolares, pois incrementa a rotatividade e dificulta consideravelmente a reunião de todo o grupo de professores da unidade escolar, para tomar algumas atitudes e iniciativas de trabalho.

5.4.4 Atribuição de aulas

Um dos **avanços** na atribuição de aulas do município é a possibilidade do professor seguir com sua turma ao longo do ciclo, desde que seja concursado. Este fato geralmente ocorre com os professores do primeiro e do segundo ciclos. No terceiro ciclo o professor segue não por opção, mas pela falta da opção. Como as unidades escolares possuem uma turma ou no máximo duas turmas de uma mesma fase, o professor do terceiro ciclo acaba seguindo com os alunos ao longo dos anos.

Ao mesmo tempo em que este fato representa um avanço, ele causa preocupação, pois a atribuição das aulas no terceiro ciclo está organizada por disciplina, e os professores, para permanecerem em apenas uma unidade escolar, acabam lotando aulas em disciplinas para as quais não têm habilitação específica. Vejamos alguns casos.

Na unidade E2, P2E2 é licenciada em Geografia e História, leciona Geografia e Ensino Religioso. Já P3E2 é licenciada em Matemática, e, atualmente, cursa Pedagogia, leciona Matemática, Ciências Naturais, Geografia e Artes. Na unidade E1, P1E1 é licenciada em Geografia e leciona Geografia e Ensino Religioso. Já P2E1 é licenciada em Ciências Biológicas e leciona Ciências Naturais e Artes.

Nas unidades escolares não são oferecidas capacitações específicas para o professor trabalhar com estas disciplinas para as quais não possuem habilitação. Em consulta feita à SEMEC, foi informado que a secretaria oferece apenas formação contínua para a disciplina de Artes, com duração de quatro horas semanais, mas, pelo número de vagas oferecido e horário em que ocorre a formação, nem todos os professores podem participar.

Uma reflexão pertinente nesta situação é: cursos de curta duração podem dar conta da formação de um profissional não habilitado na disciplina? Ou além do professor, bastaria o livro didático para lecionar uma disciplina?

5.4.5 Redução do número de alunos em sala de aula

Os professores consideram que o número de alunos em sala de aula tem sido um dos fatores que dificulta o trabalho pedagógico. Pelo elevado número de alunos, não está sendo possível, em alguns momentos, dar toda a atenção que determinadas situações requerem. Ficam prejudicados o acompanhamento individualizado da aprendizagem de cada aluno, a elaboração e aplicação de atividades diferenciadas, o apoio pedagógico e a elaboração do relatório individualizado da construção do conhecimento do aluno. Este aspecto carece de uma urgente avaliação por parte do poder público, pois, conforme se verificou na pesquisa, o número de alunos matriculados em algumas fases dos ciclos está acima do recomendado. Os números estão relacionados no quadro abaixo.

Quadro 10: Quantitativo de alunos por turma²⁵ observada na pesquisa em sala de aula durante o ano de 2012.

Ciclo	Fase	Escola	Número de alunos
1º Ciclo	2ª fase A	E1	20
	3ª fase A	E1	20
	3ª fase A	E2	23
2º ciclo	2ª fase A	E2	26
	2ª fase B	E2	26
	3ª fase A	E1	25
	3ª fase B	E1	24
3º ciclo	1ª fase A	E2	32
	1ª fase B	E2	28
	1ª fase A	E1	33
	2ª fase A	E1	34

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados da observação e informações dadas pelos professores regentes.

²⁵ A observação das turmas foi realizada para os professores que se dispuseram a participar da pesquisa, portanto, observe que não há dados para 1ª fase do 1º ciclo, 1ª fase do 2º ciclo e 3ª fase do 3º ciclo por não haver professores destas fases envolvidos na pesquisa em pauta.

Existe um menor número de alunos no primeiro ciclo, depois, nos demais ciclos, o número de alunos aumenta consideravelmente. Segundo consta nas normativas de atribuições de aulas do município o primeiro ciclo deve ter no mínimo 23 alunos e no máximo 25 alunos, mas conforme descreve C1E1,

Podendo chegar a 25 alunos, mas geralmente já se começa a turma com 25 alunos. (C1E1F4, 6 ago.2012).

Algo que parece inocente, mas que tem causado transtornos ao longo do ano, pois o que deveria ser o máximo acaba sendo o mínimo, sendo que durante o ano, a escola vai recebendo alunos de outras unidades e de outras localidades, e acabam ultrapassando o número de alunos permitido numa turma.

Uma pesquisa realizada pelo movimento *Todos Pela Educação* revela que quanto maior o número de alunos por classe, menor a atenção dada pelo professor a cada um, e isto pode comprometer o aprendizado. As evidências apontam que uma redução média de 30% no tamanho da turma eleva consideravelmente a proficiência dos alunos. O efeito equivale a aumentar em 44% o que tipicamente um aluno aprende ao longo de um ano.

O número de alunos em sala de aula dificulta o trabalho do professor, conforme P1E1.

O número de aluno também, nós temos uma sala de oitavo ano com quase quarenta alunos. Todos adolescentes, fica complicado também, trabalhar este ritmo diferenciado. (P1E1F12, 7 ago.2012).

Este número elevado não dificulta somente o trabalho de sala de aula, dificulta o atendimento diferenciado, o apoio à aprendizagem dos alunos, o acompanhamento da sua aprendizagem, entre outros fatores. Sem contar que a infraestrutura das salas de aulas, especialmente o espaço físico, não comporta tantos alunos. As salas de aula, nestas unidades, atendem as recomendações do MEC e comportariam geralmente, um número de 22 a 25 alunos. P4E2 acredita que a quantidade de alunos nas classes de alfabetização deveria ser bem menor.

Eu penso que seja a quantidade de alunos, algumas escolas possuem menos, somente ali, na alfabetização, a quantidade de alunos, e talvez um atendimento extra, em turno contrário, a gente tem duas horas de apoio... é pouco. E a família? Eu penso que é uma luta que as escolas tem feito isso, puxado mais a família, [...] e que ela possa estar mais presente na vida deles. Penso que o número de alunos em sala e o tempo. Acho que aproveitar melhor este tempo. Que às vezes eu acho assim que este ciclo, o

primeiro ciclo, três anos, aproveitar mais aquele que não está indo, ter atividade extraclasse. (P4E2F10, 13 ago.2012).

A P4E2 destaca, ainda, que o tempo deveria ser mais bem aproveitado para os alunos com dificuldade de aprendizagem, os quais deveriam ter mais atividade extraclasse e maior participação dos familiares em sua vida escolar.

C2E2 vê na diminuição do número de alunos em sala de aula a possibilidade de um trabalho com mais qualidade.

E ainda precisamos de mudanças na infraestrutura, tais como: mais espaços, mais professores e números menores de alunos por turma, pois, assim o mediador poderá fazer um atendimento mais individualizado aos alunos que precisam de um tempo maior para a aprendizagem. Há a necessidade também de maior tempo para planejamento e estudos coletivos de forma igualitária para professores efetivos e contratados. (C2E2F2, 17 abr.2012).

A coordenadora C2E2 reafirma a necessidade de haver uma redução no número de alunos por turma, e aponta, também, a ausência de investimentos para adequação da infraestrutura das unidades. Outro aspecto relevante apontado por ela é a necessidade de melhorar o planejamento e estudos coletivos de forma igualitária para todos os profissionais de ensino, sejam efetivos ou contratados. Isto já havia sido apontado em depoimentos anteriores e a pesquisa vem demonstrando que este tem sido um dos entraves à efetivação da proposta de trabalho do Ciclo de Formação Humana no município de Rondonópolis – MT.

C1E2 vê na jornada única de trabalho a saída para resolver estes entraves, conforme sua fala.

Romper com as práticas adotadas até então, formação e autoformação, práticas pedagógicas diferenciadas, mudanças nas políticas públicas, jornada única de trabalho para os professores se prepararem melhor, currículo diferenciado e revisão profunda do papel da escola e do conhecimento. (C1E2F4, 12 abr.2012).

Segundo C1E2 é preciso investir na formação e autoformação dos profissionais da educação para que possa haver rompimentos com as práticas herdadas da escola seriada e ainda adotadas, provavelmente por não ter havido ainda uma oportunidade realmente eficaz de engajamento dos professores ao novo sistema. Ainda aponta a necessidade de mudanças nas políticas públicas educacionais e uma revisão no papel da escola e do conhecimento para que possamos ter uma escola organizada em ciclos.

5.4.6 Perspectivas

Quando questionados sobre as perspectivas para o Ciclo de Formação Humana, os sujeitos evidenciam que o **comprometimento e o envolvimento** dos profissionais de educação são peças centrais na busca da efetivação desta proposta de ensino. O que pode ser conferido na fala de P3E2 e C2E2.

O ciclo só vai funcionar quando cada um se conscientizar da importância disso, que cada um, que cada profissional, que cada entidade, se eles se comprometerem a fazer funcionar, vai. (P3E2F7, 2 out.2012).

Que todos os profissionais da educação envolvidos com o ensino organizado em ciclos, aprofunde seus conhecimentos sobre a proposta e assumam-a como uma proposta inclusiva possível. [...] Que se efetive como escola inclusiva no que se refere à apropriação do conhecimento pelos alunos de forma efetiva. (C2E2F3, 17 abr.2012).

Faz-se necessário, também, o aprofundamento da proposta, e que seja assumida enquanto proposta possível, a fim de garantir a aprendizagem efetiva dos alunos. Isto passa pela formação continuada em cada unidade escolar. Segundo C1E2, há núcleos de resistência em aceitar o ciclo.

É de aperfeiçoar a cada ano, pois a organização em ciclo em Rondonópolis ainda é muito nova, agora que completou seus dez anos de implantação, ainda há uma resistência em aceitar o ciclo como uma proposta de trabalho que vem de encontro com a atual situação de nossa sociedade. (C1E2F5, 12 abr.2012).

Conforme o depoimento de P5E2, a formação continuada é a solução. Outras medidas se fazem necessárias ao Ciclo de Formação Humana, como a construção de mais escolas para que possa ser reduzido o número de alunos por turma. Não visualizo que seja viável construir mais salas de aulas para comportar novas turmas nas unidades já existentes. O rendimento satisfatório com o ensino organizado em ciclos passa pelo tamanho da unidade escolar e pelo número de alunos por período nesta unidade escolar.

5.4.7 Para finalizar o Eixo 3

A análise dos dados do IDEB do ensino público do município de Rondonópolis – MT revelou que os anos iniciais têm taxa de aprovação maior do que os anos finais. Apesar de

tímidos, os valores das proficiências em português e matemática possuem linhas que estão ascendentes, demonstrando crescimento na aprendizagem dos estudantes.

São citados como avanços na implantação do Ciclo de Formação Humana a redução dos índices de evasão e reprovação, a remuneração ao professor contratado em quatro horas semanais para a HTPC, e a possibilidade de continuar com as turmas ao longo de dois ou três anos durante um ciclo.

Os desafios para a escola organizada em ciclos consistem na redução do número de alunos em sala de aula. A atribuição de aulas também configura-se em desafio, uma vez que alguns professores trabalham com disciplinas para as quais não possuem habilitação específica.

Um desafio maior é garantir a jornada única e exclusiva dos professores a uma única escola com tempo para ensino, apoio pedagógico, formação contínua, planejamento coletivo, planejamento de atividades diferenciadas e tempo de atualização de seus conhecimentos específicos.

É preciso garantir a figura do professor articulador que, no momento desta pesquisa, só foi encontrado em uma unidade escolar. É necessária a sala de superação ou outras medidas que garantam maior tempo de estudo para os alunos em defasagem idade/fase, bem como sala de articulação para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

As bibliotecas escolares carecem de maiores investimentos por parte do poder público, tanto de investimentos financeiros, para a aquisição de mobílias, livros, gibis, como de investimentos em pessoas devidamente capacitadas para gerenciar o acervo e o espaço. As bibliotecas poderiam contribuir no desenvolvimento de propostas de trabalho que auxiliem na aprendizagem dos alunos.

Os laboratórios de informática precisam de pessoas para gerenciá-los nos períodos de funcionamento das unidades escolares. São necessários técnicos que possam auxiliar os alunos nas pesquisas e tarefas que tenham que utilizar o computador.

Conforme P2E1, nenhuma unidade escolar do município possui laboratório de ciências naturais. Assim, os professores que lecionam ciências naturais ficam presos única e exclusivamente ao livro didático. Quando tentam realizar algo improvisado em sala de aula, os professores se deparam com o grande número de alunos e a falta de materiais, e acabam desanimando no seu trabalho.

Durante as entrevistas **ficou claro** que o professor que possui mais tempo de formação contínua ou que realizou mais leituras a respeito da escola organizada em ciclos, tem maior

compreensão teórica e da prática do trabalho com a escola organizada em ciclos, bem como apresenta maior facilidade para se expressar diante das perguntas realizadas.

Na fala dos professores foi possível perceber a presença das leituras de Mainardes, Freire, Freitas, Lima e Arroyo. A leitura destes autores e da proposta da escola organizada em Ciclos de Formação Humana dão ao professor maior convicção de que a proposta é possível e viável. A partir destas leituras veem pontos positivos, identificam perspectivas animadoras, têm maior segurança ao defender seu ponto de vista mediante as críticas e demonstram olhar o aluno em processo de desenvolvimento.

É possível verificar, na proposta pedagógica de E2, bem como na forma de organização da mesma, na forma de tratamento dado à comunidade escolar, e na forma do trabalho pedagógico realizado pelos professores, as ideias de Paulo Freire, corporificadas pelo exemplo. Uma característica forte dos professores de E2 é sua capacidade de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida junto aos alunos, no seu respeito pela capacidade de aprender dos alunos, na busca do professor por novas metodologias que deem conta da aprendizagem de todos os alunos e na sua aposta pela formação humana.

Em E1 os pressupostos freireanos aparecem na proposta pedagógica, mas de forma mais frágil, sendo geralmente mais restrita ao grupo de professores unidocentes, e, nas entrevistas, nenhum sujeito fez referência às obras de Paulo Freire e nem a nenhuma outra leitura específica para o ensino organizado em ciclos. Citou-se apenas a temática de avaliação processual e formativa com Luckesi e o fórum onde foi discutida a temática da avaliação.

CONSIDERAÇÕES

É o momento do resultado da pesquisa, após percorrer um caminho de indagação, dúvida e busca, muitas vezes atordoada pela angústia do atropelamento do tempo para terminar a dissertação. Apresento, tecida aqui, na confluência dos dados e da base teórica, uma reflexão sobre o avanço e as perspectivas do ciclo de formação humana, que, sem dúvida, poderá contribuir com a melhoria da prática docente e instigar outras pesquisas.

Esta pesquisa revelou que, apesar dos esforços realizados para compreender o fenômeno das políticas dos ciclos em sala de aula, esta problemática constitui, ainda, um campo bastante vasto para investigação, haja vista que são poucas as pesquisas que abordam esta temática com metodologia adequada. Há inúmeros trabalhos com entrevistas e poucos estudos que fazem uso da observação e que a analisam de forma adequada. As pesquisas ficam muito circunscritas ao contexto singular e não avançam nas discussões.

Em se tratando da pesquisa desenvolvida, um fenômeno que, ao final, me parece ter ficado meio escondido no processo da investigação foi o tema gerador de E2, que uma hora se mostrava, outra hora se escondia. Mas acredito que somente o tema gerador desenvolvido em E2, por si só, seria tema suficiente para uma dissertação.

A implantação da escola organizada em Ciclos de Formação Humana em Rondonópolis – MT se deu de forma democrática, com a participação ativa de todos os que se dispuseram em acompanhar as reuniões, debates e formações oferecidas sobre a temática.

A participação dos professores da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), durante a implantação e até o presente momento nas discussões do Ciclo de Formação Humana tem dado aos professores da rede pública municipal e estadual de ensino a oportunidade de compreender os fundamentos teóricos, filosóficos, psicológicos e antropológicos da proposta.

A Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, também tem contribuído com a formação inicial dos professores que atuam nas duas redes de ensino, sendo que, na realidade encontrada pela presente pesquisa, é responsável pela formação inicial de treze dos sujeitos participantes da pesquisa.

A SEMEC, apesar das mudanças de secretários de educação e das mudanças das pessoas que compõe a equipe responsável pela formação de professores, tem conseguindo manter a proposta do Ciclo de Formação Humana na rede municipal, em alguns momentos, dando continuidade aos trabalhos já iniciados por outras pessoas. Isto é positivo, pois, assim, não temos quebra na execução da proposta em si.

Para diminuir as dificuldades dos professores dos anos finais com o Ciclo de Formação Humana, talvez a saída viável fosse um professor que tenha formação inicial para trabalhar a área do conhecimento, em vez de um especialista. Por exemplo: na formação casada, desenvolvida por Portugal, o professor cursa, na formação inicial, a área das ciências da natureza: Matemática e Ciências, e sai da universidade habilitado para as duas disciplinas. Se isto ocorresse também aqui no Brasil, o professor teria condições, pelo menos teóricas, de trabalhar duas disciplinas, passaria maior tempo com os alunos e diminuiria o número de alunos por professor nos anos finais, uma vez que o município tem a prática de lotar o maior número possível de aulas numa mesma turma, para um único professor, porém, sem este ter a formação adequada.

É uma necessidade urgente voltarem-se todas as atenções dos responsáveis pela formação contínua de professores nas escolas municipais para a formação do professor do segundo e do terceiro ciclos no que se refere aos métodos de alfabetização, letramento e atividades diversificadas, para, assim, melhorar o atendimento aos alunos destes dois ciclos, e, até mesmo, melhorar a convivência entre adolescentes e docentes.

As duas unidades escolares precisam dar maior atenção à sua história de existência no município. Para isso, é necessário registrar e documentar melhor suas atividades pedagógicas, suas reuniões pedagógicas e suas formações contínuas. Faz-se necessário um trabalho minucioso nas unidades escolares para que se possam compartilhar as experiências com a escola organizada em Ciclos de Formação Humana no município de Rondonópolis – MT.

Alguns professores da rede municipal também poderiam teorizar e escrever sobre suas próprias práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, para mostrar a outros professores que é possível trabalhar uma nova concepção de escola atrelada à qualidade social e enquanto direito do aluno a cursar o Ensino Fundamental em nove anos.

Apesar das entrevistas terem revelado, através dos relatos feitos por coordenadores, diretores e professores, que as duas unidades de ensino passaram por reformas e adequações estruturais, conforme descrição feita das unidades escolares (p. 66-74), ainda faltam investimentos na parte estrutural. É necessário um planejamento em longo prazo, procurando garantir a construção de mais salas de aulas nas escolas atuais para oferecimento do apoio pedagógico; e a construção de novas escolas para realizar a redução do número de alunos em sala de aula.

O comprometimento das equipes gestoras à frente das unidades escolares tem sido fundamental no desenvolvimento observado com o Ciclo de Formação Humana. Sem estes atores e seu empenho, as propostas não caminham. Diretor e coordenador pedagógico, estes

dois atores, são referenciados pelos professores, respeitados como líderes e admirados em suas condutas de trabalho nas unidades escolares.

Entre os mecanismos diferenciadores da escola seriada para a escola organizada em ciclos destaca-se o apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem, oferecido pelo professor regente, o apoio pedagógico desenvolvido na sala de articulação (defasagem de aprendizagem), e a sala de superação (idade/fase). Entretanto, ressalta-se que somente E2 tem uma proposta diferenciada para atender tais situações.

Ao mesmo tempo em que o apoio pedagógico aparece como elemento diferenciador, ele também é um avanço, uma vez que não existia anteriormente, mas, simultaneamente, também se configura como um desafio. Desafio porque não há espaço suficiente para realizá-lo de forma adequada no contraturno, conforme está regulamentado nos documentos da Secretaria Municipal de Educação, bem como no Projeto Político Pedagógico e nos Regimentos Escolares.

O planejamento coletivo é uma mudança que se faz necessária para melhorar a qualidade do ensino propiciado pelo Ciclo de Formação Humana. Os professores do primeiro ciclo possuem maior facilidade para se reunir e para planejar coletivamente. Os professores do segundo e terceiro ciclo já enfrentam dificuldades para se reunir e para planejar coletivamente.

A formação para trabalhar no coletivo ainda é uma prática que se faz urgente ao Ciclo de Formação Humana, uma vez que são poucas as iniciativas que tornam os alunos uma responsabilidade de todo um coletivo escolar. Uma destas dificuldades está na forma como é feito o apoio pedagógico, onde o aluno não é visto em sua totalidade, mas apenas com dificuldade em certa área do conhecimento.

As práticas pedagógicas em sala de aula sofreram alterações conforme relatado pelos professores. A pesquisa apontou que as maiores mudanças ocorreram no primeiro ciclo, uma vez que a maioria dos cursos de formação contínua investiu nos professores deste ciclo. Assim, fica evidente que a formação contínua tem relevância para melhorar a qualidade da educação, haja vista que a prática de alfabetização deixou de ser repetitiva e monótona, passando a ser dinâmica, alegre e divertida, com a adoção da leitura de textos variados.

Há uma dosagem por parte dos professores entre atividades escritas, leitura, cópias, músicas e brincadeiras com os alunos do primeiro ciclo. Conforme se avança no segundo e no terceiro ciclo, se observa uma intensificação nas atividades escritas, esquecendo-se, os professores, da necessidade de colocar os alunos para cantarem e de tempo para brincarem, atividades que geralmente ficam delegadas ao professor de Educação Física.

Há também em alguns casos, certo distanciamento no quesito afetividade observado no primeiro ciclo. Algumas vezes este distanciamento se dá devido às características dos adolescentes, e, em outras situações, em função das características dos professores. É necessário melhorar a relação entre alunos e professores no terceiro ciclo.

A falta do entendimento do que seja adolescência enquanto período do desenvolvimento humano, tem dificultado muito o trabalho com este grupo de alunos. É necessário oferecer formação contínua a todos os profissionais envolvidos com a adoção das políticas públicas educacionais antes, durante e depois da implantação da proposta.

Deste modo, urge, por parte da Secretaria Municipal de Educação, a capacitação e a formação contínua voltadas às necessidades dos docentes do segundo e terceiro ciclos, aliando teoria e práticas de trabalho com a fase do desenvolvimento humano denominada de adolescência.

Quanto ao problema que motivou a realização da pesquisa: ocorreram ou estão ocorrendo avanços no ensino organizado em Ciclo de Formação Humana? A resposta ao problema é afirmativa: sim, existem avanços para o Ciclo de Formação Humana implantado no Município de Rondonópolis. Entre eles posso destacar a diminuição do número de reprovados aos longos dos anos, a permanência dos alunos nas unidades escolares e as mudanças ocorridas no cotidiano da escola para atender esse aluno que tem a educação enquanto direito social.

É possível inferir que quando a formação contínua consegue despertar o comprometimento dos professores com a problemática da não aprendizagem dos alunos, e quando os professores passam a assumir uma proposta de trabalho como sua, o processo de consolidação do Ciclo de Formação Humana avança.

Os elementos diferenciadores na organização escolar e aqueles presentes nas práticas pedagógicas que contribuíram e contribuem para o desejado salto qualitativo dos Ciclos de Formação Humana estão no oferecimento do apoio pedagógico, na formação contínua do professor, no planejamento coletivo e na mudança da prática pedagógica na construção ativa do conhecimento.

Há avanços. Porém, mudanças ainda se fazem necessárias para efetivar outras melhorias na organização de ensino no Município. Pode-se inferir que este ainda carece construir mais escolas; diminuir o número de alunos por turmas; oferecer professor articulador e sala de superação; oportunizar maior tempo de permanência do aluno na escola e maior envolvimento das famílias na aprendizagem dos alunos; disponibilizar profissionais capacitados para biblioteca e laboratório de informática; investir em equipamentos e acervos

para as bibliotecas escolares; implantar laboratório de ciências naturais nas unidades escolares; possibilitar a vinculação do professor a uma única unidade escolar e melhorar a remuneração aos profissionais da educação; e destinar mais tempo para a formação permanente do professor.

As perspectivas dos sujeitos da pesquisa são de continuidade da proposta do Ciclo de Formação Humana e de que as mudanças necessárias sejam efetivadas, buscando o salto qualitativo desejado à educação e aprendizagem do educando. A defesa da continuidade da proposta se vislumbra a partir do entendimento da base teórica da concepção do Ciclo de Formação Humana, enquanto educação humanizadora, onde o aluno é respeitado no seu ritmo e tempo de aprendizagem, contando com os instrumentos necessários para garantir sua aprendizagem como: maior tempo de estudo por meio do apoio pedagógico, da sala de articulação e superação.

Os elementos que contribuem para a efetivação do entendimento do Ciclo de Formação Humana estão diretamente relacionados aos estudos teóricos realizados na formação contínua desenvolvida nas próprias unidades escolares. O papel e a competência da equipe gestora e professores no convencimento e sensibilização de colegas e subordinados – fato este visualizado através de depoimentos e na análise concreta de atividades, caderno de campo e fotos que são compartilhadas entre os professores – é elemento imprescindível para a aceitação da proposta em si.

Da mesma forma que há uma compreensão da importância do ciclo no processo de formação do educando, também existem divergências, tensões. Nem todos os professores se veem como agentes das mudanças necessárias ao Ciclo de Formação Humana, uma vez que alguns acreditam que boa parte dos entraves que precisam ser superados é devida à má gestão pública, e não perpassa sua vontade de querer, simplesmente, a questão pedagógica no cotidiano da escola.

Mas algo que o ciclo de formação tem propiciado a todos os professores sujeitos desta pesquisa é a reflexão das causas do fracasso escolar, assumindo o professor, para si mesmo, uma parte deste fracasso ou entendendo que o fracasso não está unicamente no aluno, como ocorreu em épocas passadas. Diante desta constatação, pode-se afirmar que a compreensão sobre a responsabilidade coletiva da educação, ensino e aprendizagem significativa tem sua razão de ser devido ao envolvimento do professor no processo de formação, o que produz uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida por cada sujeito na escola.

Há uma boa compreensão de que o sujeito aprendiz não é um sujeito coletivo ou homogêneo. Existe a percepção de que, na sua individualidade, precisa de maior atenção,

atividades diversificadas, atendimento individualizado e maior tempo de estudo para consolidar sua aprendizagem. Outro fato relevante a ser destacado é a “crença” de que todo aluno aprende, que se desenvolve no seu tempo e não no tempo do outro, pré-determinado pelo professor.

Ao confrontar o conteúdo das entrevistas, as leituras sobre CFH realizadas pelos sujeitos na formação contínua, suas práticas pedagógicas e seu envolvimento no trabalho no cotidiano da escola, fica evidente que há uma correlação positiva nas mudanças das concepções desses sujeitos sobre a organização do Ciclo de Formação Humana e as leituras de Mainardes, Arroyo e Paulo Freire entre outros.

A maior mudança que se percebe nos sujeitos envolvidos na pesquisa é a mudança na forma como o professor passou a conceber o aluno como sujeito partícipe do processo de sua aprendizagem. Concebe o aluno de uma maneira mais humanizada, onde há compreensão de que todo aluno se desenvolve no seu ritmo e no seu tempo.

Outro ponto que merece ser destacado enquanto ponto significativo para o avanço do Ciclo de Formação Humana é a garantia no Estatuto do Servidor de horas remuneradas para o apoio pedagógico enquanto condição essencial para que o mesmo seja realizado, mesmo sem todas as condições ideais de infraestrutura.

É evidente, pela fala de professores e coordenadores, que é necessária a dedicação dos professores exclusivamente a uma única escola, sem diferenciação entre professores efetivos e contratados, bem como o estabelecimento de um número máximo de alunos por ciclo, sendo, para o primeiro ciclo, dezesseis alunos; para o segundo ciclo, vinte alunos; e para o terceiro ciclo, vinte e quatro alunos por turma.

A reflexão da prática pedagógica realizada pelos sujeitos desta pesquisa no desenvolvimento deste estudo é impressionante, pois os professores se mostram críticos dos acontecimentos no cotidiano escolar, demonstram que constroem e reconstróem suas práticas pedagógicas através da formação contínua e da reflexão sobre seu próprio trabalho com os alunos, onde buscam corrigir ações que avaliam como mal sucedidas em seus trabalhos.

Há que se destacar que os escritos de Paulo Freire têm contribuições importantes que influenciam as propostas de escola organizada em ciclos, conforme já referenciado anteriormente. Seus pressupostos sustentam a proposta do Ciclo de Aprendizagem e da Escola Cidadã, que, por sua vez, dá sustentação à Escola Plural, à Escola Candanga e ao Ciclo de Formação Humana na proposta do município de Rondonópolis – MT.

O pensamento de Paulo Freire se mostra novamente mais que pertinente, é atual. Sua pedagogia centrada na relação baseada no diálogo com o ser humano no mundo e com o

mundo, em permanente construção, torna o professor mais atento, mais disposto a colaborar na construção do conhecimento do aluno e dele mesmo, uma vez que o professor não somente ensina, mas também aprende, quando busca entender a forma como o aluno pensa, quando consegue compreender onde reside a dificuldade da aprendizagem de determinado conteúdo pelo aluno, quando busca novas estratégias para mediar o processo de superação do conhecimento, ou simplesmente quando estuda para resolver determinada situação.

O entendimento do inacabamento humano, da educação enquanto processo de humanização, da construção do conhecimento pelo aluno, da construção/reconstrução da prática pedagógica, da necessidade de formação permanente do professor e da educação enquanto direito social são elementos essenciais para o sucesso do Ciclo de Formação Humana.

Assim, considera-se de extrema importância que se estude e aprofunde os conhecimentos a respeito dos escritos deste autor. São pertinentes, ainda, os estudos das obras de Mainardes, Arroyo, Fernandes, J., Freitas, e Carvalho, autores contemporâneos, que teorizam sobre as práticas pedagógicas e cotidianas das escolas organizadas em ciclos, considerando-se que os professores têm oportunidade de debater com os mesmos nos seminários e eventos educacionais no nosso país.

Vê-se pela pesquisa que a formação dos professores, ancorada ao pensamento freireano, ao pressuposto do ciclo de formação humana, a relação dos gestores escolares com os professores da universidade, o empenho do grupo da gestão escolar e a política da SEMEC são elementos essenciais para a mudança dos professores em relação à positividade do ciclo de formação humana, visando o desenvolvimento humano e a aprendizagem dos alunos da rede pública municipal de ensino de Rondonópolis – MT.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos ou séries?: a democratização do ensino em questão**. 2007. 265f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **Ciclos: a escola em (como) questão**. 2002. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

AMARAL, Maria Clara Ede. **Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação**. 2006. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p. 11-24, set./dez. 2006.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

ANDRUCHAK, Ana Lúcia. **Concepções e práticas curriculares de professores-formadores do Curso de Pedagogia da UNEMAT, Campus de Sinop, e a perspectiva da escola organizada por ciclos**. 2007, 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

ARAÚJO, Marisa Inês Brecovici. **A resistência dos professores: o entrave quanto à Escola Ciclada da rede estadual de ensino em Rondonópolis – MT**. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Ciclos e desenvolvimento Humano e Formação dos Educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 143-162, dez. de 1999.

_____. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**. Brasília, ano 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar. de 1992.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. de 2001. Edição especial.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 3, n.1, p. 31-50, jan./abr. de 2004.

BEECH, Jason. A internalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**. Rio Grande do Sul, v. 9, n. 2, p. 32-50, jul./dez. de 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigações qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BORDALHO, Evanildes de Arruda. **O trabalho de gestores escolares no contexto de escolas estaduais organizadas por ciclos de formação**. 2008. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

CABRERA, Renata Cristina. **A avaliação da aprendizagem no discurso das professoras da escola ciclada de Mato Grosso: um estudo de caso**. 2004. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

CARVALHO, Ademar de Lima. O ensino organizado em ciclo de formação. **Revista de Educação AEC** – Aspectos do Cotidiano Escolar. Brasília, AEC, ano 35, n. 139, p. 37-50, abr./jun de 2006.

_____. **Os caminhos perversos da Educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

CIMITAN, Leandro. **A Educação Física no currículo de escolas estaduais organizadas por ciclos de Sinop - MT**. 2008. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

COSTA, Irene de Souza. **A cultura pedagógico-curricular do professor na escola organizada por ciclos**. 2007. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **A prática de planejamento curricular de professores do 1º ciclo do ensino fundamental no contexto da implantação de ciclos na rede pública municipal de Rondonópolis/MT**. 2005. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

ESCOLA CICLADA DE MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: SEDUC, 2001.

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS - ORIENTAÇÕES GERAIS. Brasília: MEC, 2004.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI**. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2009.

FERNANDES, Jorcelina Elisabeth. A Organização da Escola de Ensino Fundamental em Ciclos de Formação da Rede Estadual de Mato Grosso: concepções, estratégias e perspectivas inovadoras. In: **Seminário Sobre Organização Curricular**. Organizado pelo SINTEP/MT – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso. Cuiabá: SINTEP/MT, no dia 07 de março de 2011.

FREIRE, Paulo; IRA, Shor. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____. **Professora Sim, Tia Não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 2005c.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).

_____. Papel da Educação na Humanização. **REVISTA DA FAEBA**. Bahia, ano 6, nº 7, pp. 9 a 32, jan./jun. de 1997a. Edição de Homenagem a Paulo Freire.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

_____. **Comunicação ou extensão?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1979b.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, p. 965-987, out. de 2007. Edição Especial.

_____. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 86, pp. 133-170, abr. de 2004.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Coleção Questões da Nossa Época, v. 24.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, Administrador Público. In: FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005b, p. 11-17.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1995.

GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: uma análise dos percursos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 39-52, jan./abr. de 2004.

GOMES, Suely Norberto. **Alfabetização em salas de ciclo básico de aprendizagem**. 2002. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henry Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. 2008. 270f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. **Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo: um olhar dos educadores**. 2002. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

LAET, Marli Silveira Marques de. **A elaboração e o desenvolvimento curricular dos cursos de formação continuada de professores na escola organizada por ciclos**. 2007. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

LIMA, Elvira de Souza. **Ciclo de formação: uma reorganização do tempo do tempo escolar**. São Paulo: GEDH, 2000.

MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e prolematizações. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 07-23, jan./abr. de 2009b.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 32, n.1, p. 11-30, jan./abr. de 2006.

MARCOLAN, Valdemar. **Escola ciclada: pesquisa com professores de escolas públicas da cidade de Barra do Garças, Mato Grosso**. 2003. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **A alfabetização no currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de educação**. 2008. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho Alcides; JOVCHELOVITCH, Sandra. (ORGS). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: vozes, 1995.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-167, maio/jun./jul. de 2003.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. **Políticas de regulação na educação: uma análise da organização da escola em ciclos em Goiânia no período de 1998-2008**. 2009. 173f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

_____. **A rede municipal de ensino de Goiânia e a implantação dos ciclos de formação (1997-2000)**. 2002. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

NEDBAJLUK, Lidia. **Formação por ciclos: políticas e fundamentos**. 2002. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. A política de currículo na rede pública no Estado de Mato Grosso. In: **Seminário Sobre Organização Curricular**. Organizado pelo SINTEP/MT – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso. Cuiabá: SINTEP/MT, no dia 07 de março de 2011.

RODRIGUES, Marilce da Costa Campos. **Concepções e práticas de organização curricular dos professores do 1º ciclo de formação de uma escola da RME de Cuiabá-MT**. 2005. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SEMEC. Secretaria Municipal de Educação. **Relato de uma caminhada**. Rondonópolis – MT, Publicação da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Ludemila Izabel. **A política curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da rede municipal de ensino de Várzea Grande – MT**. 2010. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

SILVA, Maria Aparecida. **Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba– 1997/2004**. 2006. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SOUSA, Sandra Zákia. et all. Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 99-114, jan./mar. de 2003.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. **Levantamento de dissertações e teses sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil – 2000 a 2010**. Disponível em <http://www.uepg.br/gppepe>. Acessado em 15 de abril de 2011.

TORRES, Rosa Mária. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho pedagógico: do Projeto Político- Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

APÊNDICES

Apêndice A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado (a) **O AVANÇO E AS PERSPECTIVAS DO ENSINO ORGANIZADO EM CICLO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS – MT**, desenvolvida por **LINDINALVA ALVES DA SILVA ODI**, telefone: 9915-3413 (vivo) e-mail: lindinalvaalves@yahoo.com.br. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é coordenada/orientada pelo Professor Doutor **ADEMAR DE LIMA CARVALHO**, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone: 9984 - 5207 ou e-mail ademarc@terra.com.br. A pesquisa é parte dos requisitos do Mestrado em Educação, Cultura e Processos Formativos, na Linha: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. Oferecido pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é descrever partindo da concepção dos professores, o avanço e as perspectivas do ensino organizado em ciclos, bem como, investigar quais os saberes docentes e as práticas pedagógicas que o professor tem mobilizado para dar o salto qualitativo desejado na rede pública de ensino no município de Rondonópolis, Estado de Mato Grosso.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de coleta de dados através de entrevista, conversa informal, observação de sala de aula e HTPC. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es).

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/pesquisa/ programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Rondonópolis - MT, ____ de _____ de 2012.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

Assinatura do (a) testemunha (a): _____

Apêndice B – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

- 1) Qual a sua formação – Habilitação?
- 2) Em que instituição se formou?
- 3) Em que ano?
- 4) Possui especialização? Por qual instituição? E que ano?
- 5) Quanto anos tens de magistério no ensino público?
- 6) Tempo de serviço na unidade escolar?
- 7) Você acompanhou a implantação do ensino organizado em ciclos em Rondonópolis – MT?
() Sim () Não
- 8) Fale um pouco sobre o preparo dado aos professores para a implantação desta organização de ensino?
- 9) As práticas pedagógicas em sala de aula houve mudanças?
- 10) Qual a sua concepção sobre o ensino organizado em ciclos?
- 11) Quais os pontos positivos do ensino organizado em ciclos?
- 12) Quais as mudanças necessárias ao ensino organizado em ciclos?
- 13) Qual (is) avanço(s) para o ensino organizado em ciclos?
- 14) Como é feito o diagnóstico e o apoio pedagógico dos alunos?
- 15) Há espaço na unidade escolar para realizar o apoio pedagógico?
- 16) E o planejamento?
- 17) Você participa da formação contínua oferecida pela escola? Te ajuda em sala de aula?
- 18) Em sua opinião quais são as perspectivas para o ensino organizado em ciclos?
- 19) Em sua opinião quais os saberes docentes e práticas pedagógicas que você tem utilizado que contribuem para o avanço da organização do ensino em ciclos?
- 20) Há algum item que você gostaria de comentar ou falar que de repente você acredita ser relevante ao Ciclo de Formação Humana que eu não te perguntei?
- 21) Você aceitaria participar da segunda etapa da pesquisa em pauta? Que consiste em observação da sala de aula, HTPC e Planejamento. () Sim () Não

Apêndice C - Documentos escolares – caracterização

Características gerais dos documentos escolares	
Papel da escola	
Objetivos	
Necessidades	
Proposta Curricular	
Avaliação	
HTPC	
Formação Contínua	
Reunião Pedagógica	
Apoio Pedagógico	

Apêndice D - Cronograma de atividades desenvolvidas na pesquisa

DIA	ATIVIDADE	TEMPO
08/02/2012	Contato com técnicos da secretaria municipal de educação responsável pelo Ensino Fundamental. Esclarecimento sobre a pesquisa.	3 horas
01/03/2012	Reunião com Secretaria Municipal de Educação. Levantamento de materiais e documentos sobre o CFH.	2 horas
08/03/2012	Levantamento de possíveis sujeitos da pesquisa	3 horas
13/03/2012	Visita e observação das unidades escolares 1 e 2	4 horas
14/03/2012	Visita e observação das unidades escolares 3 e 4	4 horas
15/03/2012	Visita e observação das unidades escolares 5 e 6	4 horas
16/03/2012	Visita e observação das unidades escolares 7 e 8	4 horas
19/03/2012	Visita e observação das unidades escolares 9 e 10	4 horas
22/03/2012	Visita e observação das unidades escolares 11 e 12	4 horas
26/03/2012	Visita e observação das unidades escolares 13 e 14	4 horas
27/03/2012	Visita e observação das unidades escolares 15	2 horas
02/04/2012	Contato com duas unidades escolares escolhidas para pedir permissão para pesquisa.	4 horas
09/04/2012	Conversa com coordenadores para verificar horários dos professores da unidade	4 horas
12/04/2012	Entrevista e observação do sujeito C1E2	3 horas
17/04/2012	Entrevista e observação C2E2	2 horas
19/04/2012	Observação E1 – acolhida dos alunos	1 hora
20/04/2012	Observação E2 – acolhida dos alunos	1 hora
24/04 a 28/04/2012	Interrompi a pesquisa por causa para participar do Seminário no Paraná para completar as vivências acadêmicas do mestrado.	-----
03/05/2012	Observação coordenadores E2 e E1	4 horas
07/05/2012	Observação HTPC E1e E2	4 horas
11/05/2012 a 11/06/2012	Interrompi a pesquisa devido à doença de familiares.	-----
12/06/2012	Observação cotidiano E1	4 horas
13/06/2012	Observação cotidiano E2	4 horas
19/06/2012	Entrevista e observação de P5E2	4 horas
25/06/2012 29/06/2012	Interrompi a pesquisa por causa das disciplinas do mestrado.	-----
03/07/2012	Observação HTPC P1E2, P4E2	4 horas
05/07/2012	Observação E2	2 horas
09/07/2012	Leitura e compilação de informações do PPP E1	4 horas
10/07/2012	Leitura e compilação de informações do Regimento escolar E1	4 horas
12/07/2012	Observação formação de coordenadores na SEMEC	4 horas
02/08/2012	Leitura e compilação de informações do PPP E2	4 horas
03/08/2012	Leitura e compilação de informações do Regimento escolar E2	4 horas
06/08/2012	Entrevista e observação C1E1, C2E1, C3E1	4 horas

07/08/2012	Entrevista P1E1	1h30min
07/08/2012	Observação apoio pedagógico E2 e Entrevista P1E2	2 horas
07/08/2012	Entrevista P2E2	2 horas
13/08/2012	Entrevista P4E2 e observação apoio P4E2	4 horas
14/08/2012	Observação HTPC P3E2 e P2E2	4 horas
16/08/2012	Observação P1E1 em sala de aula	4 horas
23/08/2012	Conversa informal grupo gestor da E1, sobre saem, fórum do ciclo, relatórios descritivos.	2 horas
28/08/2012	Palestra sobre estado do conhecimento e escrita da dissertação	-----
30/08/2012	Orientação e novos Rumos na pesquisa	2 horas
24/09/2012	Observação P1E2	4 horas
27/09/2012	Observação Projeto Acreditar	4 horas
01/10/2012	Visita a E1 para observações	2 horas
02/10/2012	Observação P2E2	4 horas
02/10/2012	Entrevista P3E2	1h30min
08/10/2012	Observação e acompanhamento de reunião na E1 professores do 3 ciclo	3 horas
08/10/2012	Observação em sala de aula P3E1	4 horas
09/10/2012	Observação em sala de aula P4E1	4 horas
10/10/2012	Entrevista P2E1	2 horas
16/10/2012	Entrevista professora P3E1 e P4E1	4 horas
18/10/2012	Observação em sala de aula P3E2	4 horas
25/10/2012	Observação em sala de aula P2E1	4 horas
Total		153 horas

Apêndice E - Descrição dos sujeitos da pesquisa

Unidade escolar	Nome	Formação	Especialização	Tempo magistério	Tempo unidade	Cargo atual	Disciplinas	Situação
ESCOLA 2	D1	Pedagogia – UFMT/CUR	Especialização em Alfabetização, UFMT, 2001.	26 anos	23 anos	Diretor	Equipe Gestora	Concurso na rede municipal 30 horas.
	C1	Letras – UFMT/CUR – 1996	Especialização em Leitura – Faculdade de Assis, 1999	11 anos	11 anos	Coordenação	Equipe Gestora	Concurso na rede municipal 30 horas.
	C2	Pedagogia – UFMT/CUR	Alfabetização, UFMT, 2001.	19 anos	18 anos	Coordenação	Equipe Gestora	Concurso na rede municipal 30 horas.
	P1	Pedagogia – UCDB – 2003	Inclusão – Instituto cuiabano - 2006	20 anos	06 anos	Professora	Alfabetização	Contrato 24 horas.
	P2	Geografia – 1986 – UNIC/CU História – década de 1990 UNIC/CU	Docência para o Ensino Superior e Projetos Educacionais pela UNIVERSO – 1995.	43 anos	17 anos	Professora	História e Ensino Religioso.	Concurso rede municipal 30 horas. Aposentada na rede estadual.
	P3	Ciências Contábeis – 1993 - CESUR, Matemática – 1998- UNIC e atualmente cursando Pedagogia – 2012 -2013 – Albert Einstein	Educação matemática - UFMT/CU, 1999.	19 anos	14 anos	Professora	Matemática, Ciências Naturais, Geografia e Artes.	Contrato 24 horas.
	P4	Pedagogia – UFMT/CUR-	Metodologia de Ensino –	25 anos	07 anos	Alfabetizadora	Alfabetização	Concurso rede municipal 30 horas.

		1993	Faculdade de Assis – 1995.					
	P5	Pedagogia – UFMT/ROO - 1989	Alfabetização – UFMT – 1995 Atendimento Educacional especializado – UFMT/CU 2011	23 anos	18 anos	Professora – sala de recurso	Alfabetização	Concursada na rede estadual – 30 horas Concursada na rede municipal – 30 horas.
ESCOLA 1	D1	História – UFMT – 1999	Especialista em Métodos e técnicas de ensino, UNIVERSO RJ, 2003.	16 anos	16 anos	Diretor	Equipe Gestora	Concurso rede municipal 30 horas.
	C1	Letras – UFMT – 1996.	Especialização em Leitura – Faculdade de Assis em 1999.	18 anos	14 anos	Coordenação	Equipe Gestora	Concurso rede municipal 30 horas.
	C2	História – UFMT – 1999	Especialização em Atendimento Educacional especializado – 2012/ UFMT/CU	14 anos	9 anos	Coordenação	Equipe Gestora	Concurso rede municipal 30 horas.
	C3	Letras – UFMT/CUR, 1998.	Especialização em Língua Portuguesa, Universo – RJ. 2002.	14 anos	11 anos	Coordenação	Equipe Gestora	Concurso 30 horas na rede estadual e 30 horas na rede municipal.
	P1	Geografia – UFMT - 1993	Planejamento Educacional – UNIVERSO – RJ, 2005.	12 anos no Estado e 11 anos no município	08 anos	Professora	Geografia e Ensino Religioso.	Concurso rede municipal 20 horas e concurso rede estadual 30 horas.
	P2	Ciências Biológicas,	Biologia Vegetal, UFLA – MG,	15 anos	06 anos	Professora	Ciências Naturais e Artes.	

		UFMT- ROO, 1999	2006.					
	P3	Letras, UFMT/ROO, 1991.	Psicopedagogia, Afirmativo, 2010.	19 anos	12 anos	Professora	Alfabetização	Concurso rede municipal 30 horas.
	P4	Pedagogia, UFMT/ROO, 1997.	Métodos e técnicas de ensino, UNIVERSO RJ, 2003.	19 anos	16 anos	Professora	Alfabetização	Concurso rede municipal 30 horas.

ANEXOS

Anexo A – Número de escolas organizadas em série e em ciclo no Brasil no ano de 2009

Ensino Fundamental Regular - Número de Escolas					
Brasil	Valor Absoluto			Percentual	
	Total	Ciclos	Seriado	Ciclos	Seriado
	152.251	38.598	113.653	25,4%	74,6%
Norte	21.979	2.334	19.645	10,6%	89,4%
Rondônia	1.342	71	1.271	5,3%	94,7%
Acre	1.601	234	1.367	14,6%	85,4%
Amazonas	5.031	1.140	3.891	22,7%	77,3%
Roraima	585	8	577	1,4%	98,6%
Pará	11.053	710	10.343	6,4%	93,6%
Amapá	690	53	637	7,7%	92,3%
Tocantins	1.677	118	1.559	7,0%	93,0%
Nordeste	68.380	8.037	60.343	11,8%	88,2%
Maranhão	12.084	1.254	10.830	10,4%	89,6%
Piauí	6.007	547	5.460	9,1%	90,9%
Ceará	7.947	151	7.796	1,9%	98,1%
Rio Grande do Norte	3.175	305	2.870	9,6%	90,4%
Paraíba	5.708	384	5.324	6,7%	93,3%
Pernambuco	9.451	2.633	6.818	27,9%	72,1%
Alagoas	2.912	210	2.702	7,2%	92,8%
Sergipe	2.148	153	1.995	7,1%	92,9%
Bahia	18.948	2.400	16.548	12,7%	87,3%
Sudeste	37.802	24.332	13.470	64,4%	35,6%
Minas Gerais	12.608	6.974	5.634	55,3%	44,7%
Espírito Santo	2.623	119	2.504	4,5%	95,5%
Rio de Janeiro	7.544	2.367	5.177	31,4%	68,6%
São Paulo	15.027	14.872	155	99,0%	1,0%
Sul	16.547	2.455	14.092	14,8%	85,2%
Paraná	6.119	1.999	4.120	32,7%	67,3%
Santa Catarina	3.646	162	3.484	4,4%	95,6%
Rio Grande do Sul	6.782	294	6.488	4,3%	95,7%
Centro-Oeste	7.543	1.440	6.103	19,1%	80,9%
Mato Grosso do Sul	1.090	28	1.062	2,6%	97,4%
Mato Grosso	2.108	1.078	1.030	51,1%	48,9%
Goiás	3.512	252	3.260	7,2%	92,8%
Distrito Federal	833	82	751	9,8%	90,2%

Fonte: Censo Escolar 2009

ANEXO B – Número de matrículas no sistema seriado e em ciclo no Brasil no ano de 2009

Ensino Fundamental Regular - Número de Matrículas					
Brasil	Valor Absoluto			Percentual	
	Total	Ciclos	Seriado	Ciclos	Seriado
	31.705.528	11.978.174	19.584.125	37,8%	61,8%
Norte	3.293.438	434.506	2.715.703	13,2%	82,5%
Rondônia	297.612	24.175	130.208	8,1%	43,8%
Acre	166.068	35.860	130.208	21,6%	78,4%
Amazonas	785.281	182.893	602.388	23,3%	76,7%
Roraima	86.547	1.913	84.634	2,2%	97,8%
Pará	1.542.818	166.004	1.376.814	10,8%	89,2%
Amapá	142.552	8.524	134.028	6,0%	94,0%
Tocantins	272.560	15.137	257.423	5,6%	94,4%
Nordeste	9.906.257	1.616.678	8.289.579	16,3%	83,7%
Maranhão	1.380.232	212.768	1.167.464	15,4%	84,6%
Piauí	608.019	107.196	500.823	17,6%	82,4%
Ceará	1.550.930	23.202	1.527.728	1,5%	98,5%
Rio Grande do Norte	554.372	59.299	495.073	10,7%	89,3%
Paraíba	683.529	82.703	600.826	12,1%	87,9%
Pernambuco	1.539.692	589.546	950.146	38,3%	61,7%
Alagoas	651.408	44.835	606.573	6,9%	93,1%
Sergipe	381.811	26.189	355.622	6,9%	93,1%
Bahia	2.556.264	470.940	2.085.324	18,4%	81,6%
Sudeste	12.077.297	8.843.565	3.233.732	73,2%	26,8%
Minas Gerais	3.120.335	1.938.113	1.182.222	62,1%	37,9%
Espírito Santo	545.546	37.172	508.374	6,8%	93,2%
Rio de Janeiro	2.353.532	908.842	1.444.690	38,6%	61,4%
São Paulo	6.057.884	5.959.438	98.446	98,4%	1,6%
Sul	4.140.880	631.177	3.509.703	15,2%	84,8%
Paraná	1.677.128	508.572	1.168.556	30,3%	69,7%
Santa Catarina	897.791	38.702	859.089	4,3%	95,7%
Rio Grande do Sul	1.565.961	83.903	1.482.058	5,4%	94,6%
Centro-Oeste	2.287.656	452.248	1.835.408	19,8%	80,2%
Mato Grosso do Sul	418.349	6.326	412.023	1,5%	98,5%
Mato Grosso	509.169	319.143	190.026	62,7%	37,3%
Goiás	941.225	100.314	840.911	10,7%	89,3%
Distrito Federal	418.913	26.465	392.448	6,3%	93,7%

Fonte: Censo Escolar 2009.