



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

SÍLVIA MARIA CAVALCANTE SILVA BEZERRA

**ESCOLA CICLADA EM MATO GROSSO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA
O ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR
(RONDONÓPOLIS/MT 1998 - 2011)**

Rondonópolis

2013

SÍLVIA MARIA CAVALCANTE SILVA BEZERRA

ESCOLA CICLADA EM MATO GROSSO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O
ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR
(RONDONÓPOLIS/MT 1998 - 2011)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha: Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectiva histórica e contemporânea, e no grupo de pesquisa: ALFALE - Alfabetização e Letramento Escolar.

Orientação: Prof.^a. Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio.

Rondonópolis
2013

FICHA CATALOGRÁFICA

B574e BEZERRA, Sílvia Maria Cavalcante Silva.
Escola Ciclada em Mato Grosso: desafios e possibilidades para o enfrentamento do fracasso escolar (Rondonópolis/MT 1998 - 2011) / Sílvia Maria Cavalcante Silva. – Rondonópolis, MT, 2013.
181 f.: il.

Dissertação – (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Campus Universitário de Rondonópolis.

Orientação: Prof.^a. Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio

1. Escola ciclada 2. Fracasso escolar 3. Ciclo de alfabetização. I. AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros, orient. II. Título.
CDU 371.2 (817.2)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Joel Martins Luz
É permitida a reprodução desde que citada a fonte



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: "ESCOLA CICLADA EM MATO GROSSO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR (RONDONÓPOLIS/MT 1998-2011)"

AUTOR: Mestranda Sílvia Maria Cavalcante Silva Bezerra

Dissertação defendida e aprovada em 19/03/2013.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Lázara Nanci de Barros Amâncio
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Simone Albuquerque da Rocha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Dagoberto Buim Arena
Instituição : UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – MARÍLIA

Examinador Suplente Doutor(a) Cancionila Jankovski Cardoso
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 23/03/2013.

Dedico esse trabalho a Jesus Cristo,
O Príncipe da Paz, Autor da Vida.
Ao papai Francisco de Oliveira Silva (*in memoriam*)
...sem palavras.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Dr^a. Lázara Nanci de Barros Amâncio, mais que orientadora, uma sábia educadora, o meu eterno agradecimento pelos caminhos ensinados. Incansável incentivadora ajudou-me a vencer barreiras ora vistas como intransponíveis. Aprendi muito em sua companhia, pela generosidade, competência, companheirismo nos momentos de desânimo, em que sempre foi paciente no descortinar de possibilidades.

A você meu muito obrigada pelo incentivo, pela orientação, pelo olhar humano.

AGRADECIMENTOS

Ao Roberto, meu esposo, meu maior incentivador, pela sua companhia silenciosa em noites de estudo. A você todo o meu amor.

Ao Bruno meu primeiro filho, primeiro nos erros e acertos de mãe, e que muito me ajudou a crescer, razão da minha vida.

Ao Pedro Henrique, meu segundo filho, aquele que a gente pensa que não vai amar igual ao primeiro, mas descobre que o amor pode multiplicar sem dividir, razão da minha vida.

À Roberta, minha filha, presente de Deus. Minha vida não seria a mesma se eu não tivesse você. Pela sua amizade, pelo seu amor, pela sua cumplicidade, razão da minha vida.

À minha mãe de quem herdei a determinação, e aprendi a ter coragem, honestidade e perseverança.

Aos meus irmãos Kiko, Leila e Tony, todo o meu amor a vocês.

À Tatiane, norinha que Deus me deu, a outra metade do Bruno e benção na minha vida.

Ao Dr. Dagoberto Buim Arena pelas valiosas contribuições, banca externa.

À Dr^a Simone Albuquerque da Rocha, banca interna, pelas valiosas propostas.

À Dr^a Cancionila J. Cardoso pela disposição suplente.

Aos meus colegas de CEFAPRO Alessandro, Aline, Berenice, Carlos, Cristiane, Darcy, Elizabeth, Elzinha, Eunice, Flavia, Francileide, Ieda, Joel, Liliane, Luciane, Luiz Carlos, Lourdes, Mendes Solange, Maria Bezerra, Rafael, Rozilene, Rosilene, Sávio, Silvia Matsuoka, Suelen, Thais e Verondina.

Às professoras colaboradoras pelas informações através das entrevistas.

Às professoras aposentadas que construíram a educação de Rondonópolis-MT.

A Liliane, Suelen e Rafael pela ajuda tecnológica. À Sol, pela amizade e companheirismo.

Aos colegas de mestrado pelas contribuições durante a trajetória, especialmente à Marcinha, Joel, Rosana e Luíza.

Aos colegas Wilson José, Jacqueline Borges e Genialda pelo incentivo.

À Wanda por ter desistido de arrumar meus livros e meu quarto.

RESUMO

O presente trabalho se situa na reflexão e discussão dos desafios e possibilidades para o enfrentamento do fracasso escolar em Mato Grosso, proposto como uma iniciativa por parte do governo do estado, através da Secretaria de Estado de Educação, como tentativa de amenizar os altos índices do fracasso escolar com a implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA. O estudo teve como objetivo compreender a trajetória da implantação do Ciclo Básico da Aprendizagem (CBA) na rede estadual de Educação, especificamente em Rondonópolis-MT. Busquei compreender três questões: a) as mudanças que aconteceram nas práticas educativas das alfabetizadoras, a partir das narrativas dos sujeitos, em função da implantação da Escola Ciclada em Mato Grosso e, b) os avanços que a Escola Ciclada trouxe para a alfabetização das crianças de Rondonópolis/Mato Grosso e c) de que forma o material oferecido com suporte teórico influenciou na concepção das professoras alfabetizadoras. Trata-se de uma produção desenvolvida no Mestrado em Educação do Campus de Rondonópolis/UFMT. Os instrumentos adotados na pesquisa foram os depoimentos e memoriais, de nove sujeitos do sexo feminino de cinco escolas da rede estadual em Rondonópolis/MT. Procurei analisar o impacto do CBA nas práticas educativas de alfabetização e na avaliação devido à implantação da modalidade Ciclo Básico de Alfabetização. A análise de fundo histórico baseou-se, a princípio, no estudo da análise de documentos oficiais que constituem a Proposta Curricular para o Ciclo Básico de Aprendizagem, constituída de nove cadernos, publicados em 1998, bem como da Proposta denominada Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, a ser e a fazer, publicada em 2000. Entre os procedimentos utilizados destacam-se: a pesquisa bibliográfica e de campo, com análise documental e questionários semiestruturados a diversos sujeitos da educação, com a finalidade de conhecer e coletar dados, ancorados nas memórias e concepções das professoras entrevistadas, sobre a experiência do ciclo na rede estadual de ensino em Rondonópolis/MT. Ancoro-me nos estudos dos autores como: Mortatti, Patto, Ferraro & Machado, Freire, Marchesi e Perez, Arroyo, Amâncio, Resende, Maciel, Rovira, Lima, Freitas, Soares, Barreto & Mitrulis, Cabrera, Araújo, Menegão, Araújo e Ribeiro, entre outros. Na análise pude evidenciar que o discurso das professoras apontam pontos positivos e negativos quanto à implantação do CBA, mas evidenciam também que as discussões e estudos realizados na Sala do Educador e a capacitações ocorridas durante todos estes anos, tem sido instrumentos importantes no enfrentamento do fracasso escolar.

Palavras-chave: Escola Ciclada. Fracasso Escolar. Política de Ciclos em Mato Grosso. Alfabetização. Avaliação.

ABSTRACT

This work is in the reflection and discussion of the challenges and possibilities for confronting school failure in Mato Grosso, proposed as an initiative by the state government through the State Department of Education in an attempt to mitigate the high levels of school failure with the implementation of the Basic Cycle Learning - CBA. The study aimed to understand the trajectory of the implementation of the Basic Cycle of Learning (CBA) in the state system of education, specifically in Rondonópolis-MT. I tried to understand three issues: a) the changes that happened in the educational practices of literacy, through the narratives of the subjects, depending on the deployment of cycling school in Mato Grosso, and b) the advances that brought cycling school for child literacy Rondonópolis / Mato Grosso and c) how the material offered with theoretical support influenced the design of literacy teachers. This is a production developed in the Master of Education Campus Rondonópolis / UFMT. The instruments adopted in the research were the testimonials and memorials, nine female subjects from five schools of the state in Rondonópolis / MT. I tried to analyze the impact of the CBA in the educational practices of literacy and assessment due to the implementation of the modality Literacy Basic Cycle. The analysis was based on historical background, in principle, the study's analysis of official documents that constitute the Proposed Curriculum for Basic Learning Cycle, consisting of nine books, published in 1998, and the proposal called cycling school of Mato Grosso: New times and spaces for teaching - learning to feel, and to be published in 2000. Among the procedures used include: a literature review and field, with document analysis and semi-structured questionnaires to various subjects of education, with a purpose of knowing and collect data, anchored in memories and conceptions of the teachers interviewed, about the experience of the cycle in state schools in Rondonópolis / MT. Ancora me in studies of authors such as: Mortatti, Patto, Ferraro & Machado, Freire, Marchesi and Perez Arroyo, Amancio, Resende, Maciel, Rovira, Lima, Freitas, Soares Barreto & Mitrulis, Cabrera, Araújo, Menegão, Araújo and Ribeiro, among others. The analysis could show that the speech of the teachers indicate positive and negative points about the implementation of the CBA, but also evidence that the discussions and studies in the Living Educator and training occurred during all these years has been important tools in addressing school failure.

Keywords: School cycles. School Failure. The Cycles Policy in Mato Grosso. Literacy. Evaluation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Série Subsídios 5	56
Figura 2	Sugestão de Atividades 2	56
Figura 3	Subsídio Audiovisual	57
Figura 4	Pressupostos Teóricos do CBA	59
Figura 5	Caixa do material	59
Figura 6	Livro Escola Ciclada de Mato Grosso	60
Figura 7	Proposta Curricular Português	71
Figura 8	Proposta Curricular de Educação Artística	78
Figura 9	Proposta Curricular Educação Física	79
Figura 10	Proposta Curricular Geografia	82
Figura 11	Proposta Curricular de História	85
Figura 12	Proposta Curricular Ciências	88
Figura 13	Proposta Curricular Matemática	92
Figura 14	Avaliação da aprendizagem Escolar	96
Figura 15	Livro Escola Ciclada de Mato Grosso	107

LISTA DE QUADROS

Quadro I	Perfil – pseudônimo/formação/idade dos entrevistados	23
Quadro II	Função em que atua e tempo de serviço	24
Quadro III	Taxa de Aprovação ao final da 1ª série	31
Quadro IV	Taxas de reprovação e Repetência do Ensino Fundamental no Brasil	34
Quadro V	Enturmação	117
Quadro VI	Número de alunos por turma	117
Quadro VII	Matriz curricular de I ciclo	130
Quadro VIII	Matriz curricular do II ciclo	130
Quadro IX	Matriz curricular do III ciclo	131

LISTA DE SIGLAS

CBA - Ciclo Básico de Aprendizagem

PEC - Projeto da Escola Ciclada

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

MEC - Ministério da Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEDUC/MT - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

SME/Cuiabá - Secretaria Municipal de Cuiabá

UCLV/CUBA - Universidade Central “Marta Abreu” /Cuba

PS - Progressão Simples

PPAP - Progressão com Plano de Apoio Pedagógico

RFC - Retido ao Final do Ciclo

PAP - Plano de Apoio Pedagógico

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso

CAPs – Centros de Atenção Psicossocial

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	20
2.1	A trajetória percorrida.....	21
2.2	Lócus e sujeitos da pesquisa.....	23
3.	O FRACASSO ESCOLAR E SEUS MUITOS INTERLOCUTORES	26
3.1	A organização em ciclos e o fracasso escolar.....	26
3.2	A organização escolar em ciclos, um breve histórico.....	42
3.3	Ciclos de Formação em MT: um pouco da história.....	54
4	PROPOSTA DO CICLO BÁSICO DE APRENDIZAGEM: APRESENTAÇÃO DO MATERIAL SUBSIDIÁRIO	67
5	ESCOLA CICLADA DE MATO GROSSO: NOVOS TEMPOS E ESPAÇOS PARA ENSINAR – APRENDER A SENTIR, SER E FAZER: UM MANUAL DO PROFESSOR?.....	106
5.1	Um exercício de análise do material.....	144
6	CONHECENDO OS SUJEITOS E O QUE DIZEM SOBRE OS CICLOS.....	141
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS.....	159
	REFERÊNCIAS.....	167
	ANEXOS.....	171

INTRODUÇÃO

*Primeiro levaram os judeus,
Mas não falei, por não ser judeu.
Depois, perseguiram os comunistas,
Nada disse então, por não ser comunista,
Em seguida, castigaram os sindicalistas
Decidi não falar, porque não sou sindicalista.
Mais tarde, foi a vez dos católicos,
Também me calei, por ser protestante.
Então, um dia, vieram buscar-me.
Mas, por essa altura, já não restava nenhuma voz,
Que, em meu nome, se fizesse ouvir.*

[Martin Niemöller]

Este trabalho resulta da inquietação provocada pelas indagações acerca da implantação da política de Ciclos em Mato Grosso e em Rondonópolis/MT. O desempenho da educação básica brasileira foi considerado insatisfatório nas últimas décadas, devido ao grande número de alunos evadidos e reprovados, resultado de um conjunto de fatores e de uma cultura escolar fragmentada, instituída ao longo de décadas. Os elevados índices também em Mato Grosso, de 19,5% de repetência e 14,9% de evasão, nas décadas de 1980 e 1990, levaram a Secretaria de Educação a pensar em tentativas de diminuí-los, ou pelo menos amenizá-los, pelas pressões internas e externas bem como para melhorar a qualidade educacional do estado.

Estes índices solicitavam mudanças. Assim, durante a década de 1990, a educação básica em Mato Grosso, por meio da Secretaria de Estado de Educação e de algumas secretarias municipais, viveu iniciativas isoladas como a Escola Sarã em Cuiabá-MT, o Projeto Terra, o PEC (Projeto da Escola Ciclada), o CBA (Ciclo Básico de Aprendizagem), O Ciclo de Formação nas escolas estaduais, entre outras. As Assessorias Pedagógicas e a Equipe do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) principiaram com Projeto Terra, em 1996, que abrangia 22 escolas públicas e rurais, e em 1997 iniciou-se o Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA) até 1999. Estudos realizados nas escolas durante este período mostraram que o CBA favoreceu flexibilidade na organização do ensino, sucesso escolar, revisão da prática pedagógica, garantia do direito de aprender e uma implantação de uma nova prática. (SEDUC, 2000).

Como professora da rede estadual estive na função de Assessora Pedagógica durante os anos de 1998-2003, momento em que ocorreu a implantação dos Ciclos em Mato Grosso e

atualmente (2007-2013), como Professora Formadora do Centro de Formação Atualização dos Profissionais da Educação Básica – (Cefapro) busquei analisar a implantação da Escola Ciclada em Rondonópolis e em Mato Grosso.

A presente pesquisa aponta reflexões sobre o fracasso escolar no Brasil e em Mato Grosso, investiga como se deu a implantação Ciclo Básico da Aprendizagem (CBA) na rede estadual de Educação do Estado de Mato Grosso, especificamente em Rondonópolis, como política na tentativa de amenizar os altos índices do fracasso escolar.

Analisar através dos depoimentos e memórias das professoras se houve influência do material, o *Kit* constituído por nove cadernos para todas as áreas, publicado pela SEDUC em 1998 e do livro “Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, a ser e a fazer”, publicado em 2000.

A proposta curricular do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), constituída de um conjunto de livros (nove cadernos), cuja finalidade era subsidiar aos professores durante os dois anos de ensino, constituía-se em subsídios teórico-práticos para todas as áreas: um caderno dedicava-se aos Pressupostos Teóricos, e os demais às Propostas Curriculares de Português, Matemática, Geografia, Educação Artística, Educação Física, Ciências, História. Tendo em vista a necessidade de abordar a complexidade do tema avaliação foi elaborado um caderno exclusivamente dedicado à discussão desse tema com o título “Avaliação da Aprendizagem Escolar – Possibilidades e Limites.”

A princípio relutei em expor o meu percurso como educadora, mas por outro lado, vejo que a educação e a minha trajetória como alfabetizadora possuem laços fortemente entrelaçados, me sinto inteirada na pesquisa ora como sujeito que participou do processo histórico e ora como professora. Ingressei na rede estadual como professora efetiva em 1988 e trabalhei com os anos iniciais em sala de aula durante dez anos. Só tinha magistério, como quase todas as professoras da escola. Nesse período, o trabalho era baseado nos princípios da memorização e da repetição, para a grande maioria dos professores, com pouca reflexão, por parte dos alunos e da professora. Como acontece com a maioria dos professores, aprendi a dar aulas dando aulas, trocando experiências com colegas, com a interação de professoras mais experientes, com quem exercia a função de supervisor (a), e ainda, pela curiosidade e observação.

No início da minha carreira de professora alfabetizadora, somente com o magistério, sem aprofundamento teórico, optei por um trabalho diferente do que via ocorrer com minhas colegas, e somente há poucos anos pude constatar a afinidade dessa opção teórica com os princípios das teorias construtivista. Busquei ao longo dos anos de experiência em sala de aula,

construir novas atividades, novas práticas nas quais os alunos refletissem, apreendessem e construíssem conceitos.

Devido a esta postura indagadora e questionadora, muito me inquietavam as listagens de conteúdos prontos que a orientadora/supervisora na época, me entregava no início do ano letivo, propondo algumas práticas bastante tradicionais; algumas em certas ocasiões eram até impostas.

No ano de 1998 fui convidada a atuar na Assessoria Pedagógica de Rondonópolis onde trabalhei com a implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA). Acompanhei bem de perto a implantação do CBA. Participei também da construção do PEC (Projeto da Escola Ciclada) em 1999, quando alguns assessores foram convidados a pensar neste documento. Acompanhei o nascimento dos ciclos em Mato Grosso, ora como assessora, ora como professora em sala de aula, ora como professora formadora, do CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica).

Os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO - foram criados na rede Estadual em Mato Grosso pela Secretaria de Educação no ano de 1997, como implementação das políticas públicas, cujo objetivo é a melhoria da qualidade da aprendizagem em Mato Grosso, em função de um projeto que nasceu de um grupo de professores da Escola Sagrado Coração de Jesus, em Rondonópolis/MT. Esses professores começaram a se reunir para estudar, movidos pelas próprias necessidades formativas como também dos seus pares. A iniciativa se expandiu, extrapolou o lócus de estudo, agregando muitos professores de outras escolas, interessados nas trocas de experiência e palestras proferidas pelos próprios professores e, vez ou outra, com contribuição de professores da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. O sucesso da iniciativa foi considerado pela Secretaria de Estado de Educação que institucionalizou a criação de Centros de Formação Continuada no estado, no governo de Dante Martins de Oliveira. Assim, foram criados em Mato Grosso, em 2003, três centros: Cefapro de Cuiabá, de Rondonópolis e de Diamantino. De acordo com o documento da Secretaria de Estado de Mato Grosso (2010):

Em dezembro de 2005 os Cefapros, até então criados por Decreto, foram transformados em unidades administrativas da Seduc por força de lei (Lei 8.405/2005). Esta iniciativa do executivo estadual materializou, como compromisso de Estado, o fortalecimento do agente executor da política de formação continuada dos profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino. (MATO GROSSO, 2012, p. 18).

Atualmente, acompanhando uma tendência nacional de incentivo à formação continuada, inúmeros projetos foram implantados nas últimas décadas e muitos estão em desenvolvimento, em parcerias com o Ministério da Educação. Um dos projetos, em particular, “Sala de Educador”, acompanhado pelos Cefapros, tem permitido maior aproximação da escola com a SEDUC. Esses centros de formação, bem como o Projeto Sala do Educador abrangem em 2012 (quinze) 15 municípios polos, e assumem hoje um papel que vai além da atualização pedagógica. São novos espaços coletivos, surgidos dentro da escola, possibilitando aos atores, participarem de estudos e reflexões que, espera-se, poderão provocar mudanças significativas na prática educativa e contribuir com as intervenções necessárias para a melhoria do processo ensino aprendizagem.

Minha trajetória docente, de 24 anos tem despertado em mim mais questionamentos do que certezas. Apaixonada pelo ser humano, cada dia mais reflito em quantos alunos influenciei positivamente ou negativamente, intencionalmente ou não. Assim, coloco-me como sujeito de um processo em construção e entre erros e acertos, vou construindo ou (des) construindo a minha jornada pedagógica. Reflito sobre o meu fazer pedagógico, em todas as funções nas quais já atuei e ainda hoje, vou ressignificando as minhas práticas, esforçando-me a refletir sobre elas, para então reconstruir a minha trajetória, sobre e na ação pedagógica.

Em cada busca, sinto a professorinha do começo da carreira distante e surge aí paulatinamente, a professora que luta e faz educação neste estado. Como educadora e professora formadora do Cefapro em Rondonópolis/MT, tenho paixão em ser mediadora entre os conhecimentos acadêmicos e os profissionais que assim como eu, constituem o polo de Rondonópolis. Eles nem imaginam como tenho aprendido com eles!

Assim, inicio a tessitura desta pesquisa com o objetivo de a) compreender as mudanças que aconteceram nas práticas educativas das alfabetizadoras a partir das narrativas dos sujeitos, em função da implantação da Escola Ciclada em Mato Grosso e, b) os ganhos que a Escola Ciclada trouxe para a alfabetização das crianças de Rondonópolis/Mato Grosso e c) de que forma o material oferecido com suporte teórico influenciou na concepção das professoras alfabetizadoras.

Pesquisar, pois este tema é bastante prazeroso porque vivi esse momento junto com muitos colegas, alguns já aposentados, mas que muito contribuíram para construir essa fase da educação mato-grossense, deixando marcas bastante positivas percebidas ainda hoje.

No esforço de compreender este fenômeno, o da implantação do CBA em Mato Grosso, que deu origem ao projeto Escola Ciclada de Mato Grosso, esta pesquisa pautou-se no estudo da análise de documentos oficiais que constituem a Proposta Curricular para o Ciclo Básico de

Aprendizagem, composta de nove cadernos, publicados em 1998, bem como da Proposta denominada Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, a ser e a fazer, publicada em 2000. A técnica utilizada foi a pesquisa bibliográfica e de campo, com análise documental e questionários semiestruturados a diversos sujeitos da educação, a fim de coletar dados, ancorados nas memórias e concepções das professoras entrevistadas, sobre a experiência do ciclo na rede estadual de ensino em Rondonópolis/MT.

A presente dissertação expõe como cenário as variadas tentativas políticas de diminuir os altos índices do cenário nacional refletidos no estado de Mato Grosso. Apresenta também aspectos da minha jornada profissional e o meu entrelaçamento com a história de Mato Grosso.

O primeiro capítulo traz o percurso teórico-metodológico bem como as questões fundantes que constituíram o objetivo desta dissertação que hoje apresenta a trajetória percorrida, a busca pelos sujeitos e lócus da pesquisa.

O capítulo dois apresenta o Fracasso Escolar no Brasil e em Mato Grosso ancorados em estudos e pesquisas realizadas por Mortatti (2000), Patto (2008), Ferraro & Machado (2002), Freire (2001), Marchesi e Perez (2004), Arroyo (2000), Resende (2006), Maciel (2006), Rovira (2004), Lima (2002; 2003), Freitas (2002), entre outros e um breve histórico sobre a Política de Ciclos como adoção de uma proposta similar ao que ocorreu em muitos estados brasileiros, como uma iniciativa da implantação da política de ciclos no Brasil buscando promover o desenvolvimento das crianças, a democratização dos tempos escolares, rompendo com as séries e favorecendo o trabalho com alunos de diversas regiões, como ocorreu em Mato Grosso, com estudantes de culturas diferentes, culminando em um trabalho coletivo. Rapidamente, apresenta conceitos das modalidades de políticas de ciclos: Ciclos de aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Básico e Ciclo de Formação Humana.

O capítulo três expõe através de análise documental o material subsidiário constituído por nove cadernos que traziam explícitos pressupostos teóricos da área em pauta, os eixos ou núcleos temáticos, os conteúdos e as sugestões metodológicas. O *kit* constituía-se em subsídios teórico-práticos para todas as áreas: Pressupostos Teóricos e as Propostas Curriculares de Português, Matemática, Geografia, Educação Artística, Educação Física, Ciências, História e um caderno era dedicado somente à discussão da “Avaliação da Aprendizagem Escolar – Possibilidades e Limites”.

O capítulo quatro constitui-se da análise da configuração textual do livro “Escola Ciclada de Mato Grosso-Novos tempos e espaços para ensinar e aprender a sentir, a ser e a fazer.”

O capítulo cinco traz a análise dos depoimentos e memórias dos sujeitos e busca ratificar as mudanças no interior da escola e no fazer pedagógico dos sujeitos entrevistados.

O título “Considerações não tão finais” busca tecer algumas inferências e pode-se afirmar que os conflitos e as contradições somente enriqueceram a presente pesquisa. Um consenso entre os sujeitos da pesquisa é que somente através da Formação Continuada no lócus escolar, haverá mudanças necessárias na formação de cada profissional e ao coletivo escolar capaz de gerar avanços no processo ensino aprendizagem.

2 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Com a finalidade de reunir elementos teórico-metodológicos e de compreender a tessitura do percurso desta investigação, a pesquisa teve início com a escolha dos sujeitos que deveriam ser, necessariamente, de escolas da rede estadual localizadas em bairros centrais e em bairros periféricos do município de Rondonópolis/MT, bem como atender ao perfil descrito anteriormente.

Baseio-me em Bogdan e Biklen (1994) que afirmam que a primeira característica da investigação qualitativa é a utilização do ambiente natural como fonte direta de coleta de dados. É a preocupação com o contexto e as ações observadas no ambiente natural de ocorrência:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (BOGDAN; BIKLEN, 1994 p. 48).

Para esta construção fiz opção pela metodologia qualitativa, pois considero que pela natureza do objeto de estudo, a pesquisa que mais se aproxima dos objetivos delineados é a de abordagem qualitativa. Os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial do pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Lüdke e André (1986) afirmam que:

O pesquisador terá papel de observador como participante...é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetos de estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Poderá ter acesso a uma gama variada de informações, mas terá que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou tornado público. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 31).

Os instrumentos de coletas de dados, que apresento em anexo, foram observação, roteiros, entrevistas semi-estruturadas com questões abertas e fechadas para análise e interpretação. O roteiro de entrevistas foi aplicado aos professores que quiseram colaborar

com a pesquisa. Busquei estabelecer um diálogo cooperativo por colaboração voluntária dos professores e apresento parte deles.

2.1 A trajetória percorrida

Uma das características da investigação qualitativa como já foi afirmado anteriormente é a utilização do ambiente natural como fonte direta para a coleta dos dados segundo Bogdan e Biklen (1994).

Assim, para a construção do caminho metodológico, busquei juntos aos professores entrevistados, sujeitos desta pesquisa, nove profissionais de cinco (5) escolas da rede estadual do Município de Rondonópolis/MT. O quadro contempla professores ativos no exercício das funções de professores, articuladores, coordenadores e diretores e que, necessariamente, vivenciaram a implantação da Escola Ciclada no ano de 1998 e atuaram até 2012.

Das trinta e três escolas da rede Estadual em Rondonópolis/MT somente vinte e seis escolas possuem o Ensino Fundamental. Das vinte e seis foram selecionadas sete escolas, porém somente em cinco escolas encontrei sujeitos que atendessem ao perfil traçado: E. Estadual Carlos Pereira Barbosa, localizada no Bairro Jardim Europa, E. Estadual Elizabeth de Freitas Magalhães, localizada no Bairro Atlântico E. Estadual José Moraes, localizada no Jardim Primavera, E. Estadual José Salmen Hanze, localizada na Vila Salmen, E. Estadual São José Operário, localizada na Vila Operária. A localização das escolas em diferentes bairros foi intencionalmente realizada de forma que contemplasse bairros considerados periféricos e centrais.

Assim, busquei junto às vinte e seis escolas do Ensino Fundamental de Rondonópolis/MT, que possuem o 1º Ciclo, de um total de trinta e três escolas de ensino fundamental, professores atuantes que vivenciaram a implantação do CBA em 1998 e que se dispuseram a participar da pesquisa, mesmo que hoje estejam atuando em outras funções¹, tais como articuladores², coordenadores³, diretores.

¹ A organização em ciclos, que começou intitulada CBA, passou em 2000 a chamar-se Escola Ciclada de Mato Grosso. Para orientar aos professores e reorganizar as escolas, no ano de 2000, a SEDUC reorganizou o ensino, transformou séries em ciclos e criou algumas novas funções (articulador, coordenador) visando a implantar e acompanhar esse projeto. Como parte da inovação a SEDUC elaborou e publicou um material com fundamentos teórico-metodológicos explicitando aos professores o que era e como deveria ser a organização em ciclos. Esse livro ainda se constitui em um dos suportes primordiais da Escola Ciclada de Mato Grosso, visto que nenhum outro foi publicado a título de orientação às escolas. Dada sua importância apresento uma análise descritiva desse material no item de nº 3.

A escolha dos sujeitos da pesquisa obedeceu a alguns critérios estabelecidos para sua seleção, são eles:

- ✓ Ser escola da rede pública estadual em Rondonópolis/MT;
- ✓ Ter implantado o CBA em 1998;
- ✓ Ser servidor ativo na função de professor, articulador, coordenador, diretor;
- ✓ Ter continuado a implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem em 2000;
- ✓ Ser pedagogo ou com outra habilitação, mas que tivesse o magistério e que tenha trabalhado com os anos iniciais pelo menos por dez anos;
- ✓ Ter demonstrado interesse em participar da pesquisa;

Iniciei a pesquisa indo até a Escola Estadual Renilda Silva de Moraes e Escola Estadual Maria de Lima Cadidé, porém não foi encontrado nenhum sujeito que atendesse ao perfil definido.

Na Escola São José Operário, havia três professoras que contemplavam o perfil dos sujeitos, porém a princípio, duas delas relutaram em aceitar fazer parte da pesquisa. Entretanto, depois de explicitada a intenção, expliquei o objetivo, e a pretensão de realizar entrevistas com as memórias das alfabetizadoras, elas então, aceitaram. Mas ainda assim, foi acordado por solicitação dos sujeitos entrevistados, que a identidade fosse preservada. Cada professora entrevistada - todas do sexo feminino - escolheria um codinome a ser utilizado.

Realizadas essas considerações, recorro a Lüdke (1986), que relata que a pesquisa qualitativa tem como características básicas o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial do pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

No momento da leitura dos dados coletados busquei os indícios de reconstrução da prática pedagógica provocada pela organização da escola em ciclo. Os próximos passos foram:

² Articulador - Profissional da Educação na função de professor que exerce uma ação docente diferenciada junto a alguns alunos do Ensino Fundamental. Não possui turma fixa e é membro do coletivo da escola, subsidia aos professores oferecendo-lhes novas estratégias de ensino, possui como função principal elaborar, executar e avaliar coletivamente as ações didático-pedagógicas de intervenção no processo de ensino do professor e no processo de aprendizagem dos alunos. Não se trata de professor substituto ou eventual como existe em alguns estados da federação. Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. (2000, 61-62).

³ Coordenador - Coordenador Pedagógico é membro do coletivo de profissionais e deve atuar com os professores regentes e professor articulador no desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Possui como função principal coordenar e planejar ações pedagógicas, bem como coordenar o Projeto Político Pedagógico. Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. (2000, 61-62).

- Aprofundamento teórico sobre o tema e a pesquisa de campo;
- Coleta de dados por meio de entrevistas, levantamento documental;
- Organização e análise dos dados, com base nos referenciais teóricos.

As narrativas orais foram gravadas e posteriormente transcritas, apenas com algumas alterações quanto à concordância nominal e verbal, solicitada pelas professoras, sujeitos desta pesquisa, pois segundo elas, poderia haver “erros” nos depoimentos.

Foi possível perceber que, embora, a princípio, procurasse somente pedagogos alfabetizadores que tivessem vivenciado a implantação da Escola Ciclada em Mato Grosso, em 1998, encontrei professores formados em Geografia e Letras, que atuavam desde 1998 como alfabetizadores. Estes professores representavam um número expressivo de profissionais que atuavam em áreas diversas das graduações que cursaram. Geralmente iniciavam ministrar aulas logo após a conclusão do magistério e posteriormente cursavam diferentes graduações, mas resistiam e insistiam em continuar alfabetizando. Esta situação durou anos, e depois do enquadramento realizado no estado, cada professor deveria voltar a dar aula de acordo com a sua graduação. O enquadramento ocorreu a partir do ano de 1999.

2.2 Lócus e sujeitos da pesquisa

Quadro I: Perfil – pseudônimo/formação/idade dos entrevistados

Escola	Nome fictício	Formação	Idade
São José Operário	Yasmin	Pedagogia	58
São José Operário	Emanuela	Pedagogia	46
São José Operário	Rosimari	Pedagogia	58
José Salmen Hanze	Ana Carolina	Geografia	42
José Salmen Hanze	Isadora	Pedagogia	46
José Salmen Hanze	Renata	Pedagogia/Letras	44
Elizabeth de F. Magalhães	Fernanda	Pedagogia	48
Carlos P. Barbosa	Mariana	Letras	42
José de Moraes	Estrela	Pedagogia	48

Fonte: Dados da pesquisa realizada no período de abril a junho/2012.

Como vemos no quadro acima se pode constatar que das nove professoras entrevistadas, sete são habilitadas em Pedagogia, duas em Letras e uma em Geografia, pois

uma delas, Renata, tem duas habilitações, Pedagogia e Letras. As idades variam de 42 anos a 58 anos, duas delas estão no último ano de trabalho, próximo a gozar de licenças ou já se encaminham à aposentadoria.

Ainda, em relação ao instrumento da pesquisa, foi elaborado um roteiro para subsidiar os depoimentos das professoras, dividido em duas grandes partes: o perfil das professoras entrevistadas e a implantação dos Ciclos em Mato Grosso.

O quadro II foi composto pelas funções que cada profissional ocupa atualmente/tempo de serviço no estado.

Quadro II: Função em que atua e tempo de serviço.

Escola Estadual	Pseudônimo	Função atual	Tempo de serviço no estado
José Salmen Hanze	Isadora	Desvio – Biblioteca	29
José Salmen Hanze	Renata	Diretora	22
José Salmen Hanze	Ana Carolina	Coordenadora	21
São José Operário	Yasmin	Professora	24
São José Operário	Emanuela	Diretora	26
São José Operário	Rosemeri	Professora	25
Carlos Pereira Barbosa	Mariana	Articuladora	23
Elizabeth de F. Magalhães	Fernanda	Coordenadora	28
José de Moraes	Estrela	Coordenadora	27

Fonte: Pesquisa realizada nos meses de abril/junho de 2012.

Aqui apresento o perfil composto das escolas dos sujeitos, os nomes fictícios das entrevistadas, a função que cada uma ocupa atualmente na escola e a quantidade de anos de atuação no magistério. A professora entrevistada que tem menos tempo de atuação possui 21 anos de serviço e a que possui mais tempo perfaz 29 anos, as professoras possuem 25 anos de trabalho em média.

As entrevistas serviram de base para se conhecer os sujeitos que construíram a história desta década de implantação dos Ciclos em Rondonópolis e em Mato Grosso. Os relatos oportunizarão a todos nós, eu como pesquisadora e aos futuros leitores desta pesquisa, conhecer a trajetória peculiar das alfabetizadoras de Rondonópolis/MT. As opiniões são divergentes entre si, devido a variados fatores: dentre eles a formação de cada professora, a

participação e engajamento sindical. Os professores de Rondonópolis/MT ainda não tinham tido a oportunidade de fazerem uma análise da implantação do ciclo no município.

Foram realizadas entrevistas com nove professoras, mas só ocorreram numa terceira visita à escola. Houve queixas, má vontade. A professora Yasmin disse ter medo do microfone e começou a entrevista dizendo que não tinha muito tempo, que deveríamos ser breves. Ao final, depois em conversa informal na sala dos professores, disse que tinha muito a dizer, além do que havia dito, mas que havia ficado nervosa, e não expressou tudo que gostaria. Eu disse que se ela quisesse, poderíamos retomar a entrevista, mas ela não aceitou.

3 O FRACASSO ESCOLAR E SEUS MUITOS INTERLOCUTORES

A história da educação brasileira é rica em uma produção bibliográfica que denuncia o fracasso escolar, em nível nacional, mostrando que, infelizmente, as reformas educacionais não têm surtido o efeito desejado. Ao longo do último século vimos a escola tornar-se mais democrática, abrir seus portões para receber mais alunos, avaliar suas competências, e investir na formação de professores. Mesmo assim e com maior investimento na educação, ainda não se veem resultados mais promissores que coloquem os alunos brasileiros em destaque nos ranking internacionais.

Os famosos indicadores de rendimento escolar ainda não subiram o suficiente para nos dar à necessária “consciência tranquila.” Isto ainda hoje. Parece, no entanto, que desde sempre a educação brasileira luta buscando alternativas de superação do fracasso. Nas décadas de 1980 e 1990 do século passado a situação não era muito diferente. Como em todo o Brasil, em Mato Grosso também eram grandes as dificuldades apresentadas pelo imenso contingente de alunos das camadas menos favorecidas que fracassavam nas escolas. Em 1997, a SEDUC/MT após avaliação das condições drásticas da educação mato-grossense inicia um processo de remodelar a escola pública implantando gradualmente a organização em ciclos, passaram-se quatorze anos e entre acertos, erros e desacertos, certamente a caminhada continua.

3.1 Organização em Ciclos e o fracasso escolar

A implantação da política de Ciclos no estado de Mato Grosso ocorreu como uma iniciativa por parte do governo do estado, por meio da Secretaria de Educação, como tentativa de amenizar os altos índices do fracasso escolar em Mato Grosso. Assim, busquei no cenário nacional os índices educacionais, procurando analisá-los no confronto com a realidade regional.

Procurei fundamentar em alguns autores que estudam o fracasso escolar, sendo que uns preocupam-se em analisar questões do fracasso relacionadas à alfabetização e outros às questões do ensino. Dada à dimensão da problemática do fracasso escolar, muitos são os estudiosos desse tema e inúmeras as publicações disponíveis aos novos pesquisadores, tanto que se definir por um ou outro, é uma questão tremendamente difícil. Optei, no entanto, por autores que me permitiram pensar mais a questão do insucesso escolar relacionado à alfabetização, de modo a dar-me oportunidade de discutir o tema, ligado à modalidade da

organização em ciclos. Entre eles encontram-se: Mortatti (2000), Patto (2008), Ferraro & Machado (2002), Freire (2001), Marchesi e Perez (2004), Arroyo (2000), Resende (2006), Maciel (2006), Rovira (2004), Lima (2002; 2003), Freitas (2002), entre outros.

Freire (2001) uma estudiosa do assunto, imerge na história e faz-me necessário recorrer a ela, numa tentativa de fazer uma breve contextualização histórica, as primeiras discussões sobre os períodos distintos, do descobrimento do Brasil à República, entre os períodos de 1500 a 1549, em que não havia uma preocupação com educação escolarizada. Porém com a chegada e permanência dos Jesuítas de 1549 a 1570:

abriram-se escolas para os índios e filhos de colonos – brancos e mamelucos – para o aprendizado da língua portuguesa, da doutrina cristã, do ler e escrever, do canto orfeônico, da música instrumental, do teatro, da dança, do aprendizado profissional e agrícola e das aulas de gramática para os mais hábeis, conforme o Regimento de D. Joao III (FREIRE, 2001 p. 34).

As escolas tinham como grande preocupação a divulgação da doutrina católica e a aprendizagem da leitura tinham como objetivo a leitura da bíblia, buscavam instruir e evangelizar. Segundo Freire (2001) inicialmente o público alvo era constituído pelas crianças indígenas, posteriormente mestiços, índios, colonos e órfãos, os escravos sequer reivindicavam a escolarização e as camadas médias faziam seus estudos através de aulas avulsas nas escolas de primeiras letras ou nos liceus provinciais. Os filhos dos senhores de terras e escravos iniciavam seus estudos com preceptores em suas casas, geralmente com o tio-padre ilustre da família ou com leigos trazidos da Europa para este fim.

A reforma de pombal ocorrida em 1759, na qual o Marquês de Pombal expulsou os Jesuítas de Portugal e Colônias, confiscando lhes os bens. Justificou tal fato por contrapor ao Iluminismo dos filósofos modernos que patrocinavam o ensino da época. Este fato beneficiou Portugal e trouxe retrocesso para a educação no Brasil. Freire (2001) afirma que por treze anos ficamos sem escolas e os cursos seriados dos Jesuítas foram substituídos por aulas avulsas e improvisadas (e não por professores régios) e as aulas eram ministradas em casas, de formas esporádicas e tinha um currículo pobre.

Na área educacional o quadro era coerente com a sociedade brasileira de então. Segundo Patto (2010) a sociedade era baseada no tripé latifúndio-monocultura-escravidão e a educação escolar era privilégio de pouquíssimos; quando da proclamação da República, menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os níveis, e 90 % da população adulta era analfabeta. (PATTO, 2010 p. 81).

Ao olharmos o percurso da educação no Brasil, percebemos que os problemas e desafios envolvendo a educação, de uma maneira geral, são bastante atuais. A exclusão hoje não contempla a questão do acesso das crianças às escolas, mas o acesso e a permanência com qualidade ainda é um desafio.

De acordo com Mortatti (2004) em decorrência da sua colonização do Brasil, da dimensão territorial, da estrutura essencialmente agrária, o processo secular de implantação e expansão de um sistema público de ensino, houve crescente exclusão da grande maioria dos brasileiros. A partir do período republicano, os governos estaduais e federais, centraram-se na organização do aparelho escolar.

De acordo com Souza (2006) o modelo escolar de alfabetização nasceu há mais de dois séculos, precisamente em 1789, na França, com o advento da Revolução Francesa, surgiu um novo modelo de alfabetização. As crianças tornaram-se alunos, diferente do ensino anterior que era individualizado cujo objetivo era que as crianças aprendessem a ler, levando a criança a se transformar em “aluno” e o ler agora se aprende escrevendo.

É, então, no jogo estabelecido pela Revolução Francesa entre a continuidade e a descontinuidade do tempo, aonde a ruptura vai sendo atropelada pela tradição, que a alfabetização se torna o fundamento da escola básica e a leitura e a escrita, aprendizagem escolar.

Analisando a evolução da investigação e do debate em relação à alfabetização escolar no século XX, Souza (2006) define resumidamente, em linhas gerais, três períodos:

O primeiro período corresponde aproximadamente à primeira metade do século XX, quando a discussão se dava estritamente no terreno do ensino. Buscava-se o melhor método para ensinar a ler, com base na suposição de que a ocorrência de fracasso se relacionava com o uso de métodos inadequados. A principal discussão se travou entre os defensores do Método Global e os do Método Sintético 2. No Brasil, essa discussão caiu em desuso a partir da difusão do método que, na época, foi identificado como “misto” que nada mais era que nossa conhecida cartilha, baseada em análise e síntese e estruturada a partir de um silabário.

O segundo momento, conforme afirma Souza (2006), aconteceu nos anos de 1960, com seu pico nos Estados Unidos. A discussão das ideias sobre alfabetização foi levada para dentro de um debate mais amplo, em torno da questão do fracasso escolar. A luta contra a segregação dos negros, com a consequente batalha pela integração nas escolas americanas, contribuiu para que se tornassem mais explícitas as dificuldades escolares dessas minorias. Muito dinheiro foi investido em pesquisas, para tentar compreender o que havia de errado com as crianças que não aprendiam. Buscava-se no aluno a razão do seu próprio fracasso.

São desse período as teorias que hoje chamamos “teorias do déficit”. Acreditava-se que a aprendizagem dependia de pré-requisitos (cognitivos, psicológicos, perceptivos motores e linguísticos, entre outros) e que certas crianças fracassavam por não dispor dessas habilidades prévias.

Rocha (2008) alerta para o fato de o fracasso escolar concentrar-se nas crianças de famílias mais pobres era explicado por uma suposta incapacidade das próprias famílias proporcionarem estímulos adequados. Baterias de exercícios de estimulação foram prescritos como remédios para o fracasso escolar, como se ele fosse uma doença. Os testes ABC foram publicados pela primeira vez em 1934, que segundo Lourenço Filho, era composto por um conjunto de atividades para verificar e, principalmente, medir a “maturidade” que a ciência de então supunha necessária à alfabetização bem-sucedida. Esse teste teve muita influência no Brasil⁴.

Durante a década de 70 do século XX, foi largamente difundida a ideia de que, no início da escolaridade toda criança deveria passar pelos exercícios conhecidos como “prontidão” (do inglês, readiness) para a alfabetização.

O terceiro período começa em meados de 1970, ainda segundo Souza (2006) foi marcado por uma mudança de paradigma que transformou o foco da investigação nessa área. Em lugar de procurar correlações para explicar o déficit dos que não conseguiam aprender, começou-se a tentar compreender como aprendem aqueles que conseguem aprender a ler e escrever sem dificuldade e, principalmente, o que pensam a respeito da escrita àqueles que ainda não se alfabetizaram.

Também na Europa, mais especificamente na Espanha, o fracasso escolar apresenta-se como tema educacional. Segundo Marchesi e Perez (2004) o fracasso escolar provoca graves consequências nos alunos e na sociedade. Os jovens têm pouca confiança em suas possibilidades e baixa motivação para se incorporar a programas de formação:

Mas talvez o mais grave seja sua dificuldade de se adaptar às crescentes exigências profissionais, por isso se incrementa o risco de marginalização econômica e social. O problema do fracasso escolar não é somente um problema educacional. É também um problema com enormes repercussões individuais e sociais. (MARCHESI PEREZ, 2004 p.18).

Segundo os autores, o termo fracasso escolar transmite a ideia de que o aluno “fracassado” não progrediu praticamente nada durante seus anos escolares. As repercussões

⁴ Para este trabalho a versão consultada foi a 4ª, publicada em 1952.

individuais que os autores fazem referência oferece uma ideia negativa do aluno, o que afeta sua autoestima e sua confiança para melhorar o futuro. E ainda, porque centra no aluno o problema do fracasso e parece esquecer a responsabilidade de outros agentes e instituições, bem como as dimensões políticas, históricas, socioeconômicas e ideológicas, perfazendo um conjunto de variáveis intra e extraescolares.

De acordo com as concepções de Marchesi e Perez (2004) a probabilidade do aluno encontrar trabalho é menor que nos casos de maior nível educativo, incrementando ainda mais o risco de marginalização econômica e social. Por isso, o fracasso escolar não se resume ao contexto escolar, mas alcança outras dimensões, inclusive individual e social.

Lima (2003) afirma que muitas crianças aprendem a ler e escrever, codificar e decodificar, a contar e até resolver problemas, mas, cotidianamente, em muitos casos, não são incentivadas pelos professores a pensarem sozinhas, nem a buscarem alternativas para resolverem problemas. Apresentam dificuldades de comunicar-se através de textos, escrever ou expressar-se. Isso não é culpa do aluno, nem do professor, nem mesmo da escola, mas, são resultantes de uma longa trajetória escolar, de professores e de alunos, que passaram por estruturas rígidas, incentivados pelo silêncio e a ordem, frutos de um sistema político, que ainda hoje, sentimos arraigado em nós vestígios, ora silenciosos, ora gritantes, imbricados das representações sociais de um passado bem recente.

Recorrendo aos estudos de Mortatti percebo que os altos índices de repetência e evasão na 1ª série passam a ser entendidos como produzidos pela escola reprodutora.

Segundo a autora:

Contribui para isso o ideário escolanovista que começou a se configurar no Brasil na década de 30 e foi utilizado pelas escolas de elite e em algumas experiências educacionais do ensino oficial do Estado, tendo-se consubstanciado na Lei 5.692/71. Se para essas poucas escolas a contribuição foi no sentido de superar vícios na aplicação da pedagogia tradicional, o mesmo não aconteceu na rede das escolas públicas [...] A falta de condições organizacionais e a crítica exacerbada aos métodos da escola tradicional, gerando inseguranças aos educadores, tiveram como saldo na rede do ensino público o relaxamento da disciplina de trabalho e o aligeiramento e empobrecimento do conteúdo do ensino das camadas populares. Isso fez com que a escola pública perdesse a sua dimensão de instituição de ensino e, como tal, de medidora da prática social e política. (MORTATTI 2000, p. 261).

Para Mortatti (2000) que argumenta a favor de uma alfabetização de qualidade, não basta que as crianças aprendam a ler e a escrever. É preciso adquirir competência para usar a

leitura e a escrita em suas práticas sociais. Tais habilidades e conhecimentos, não se esgotam na mera aprendizagem da decodificação da palavra escrita. A autora expõe ainda que a necessidade de formação do ser humano e as exigências de uma sociedade letrada envolvem novas práticas de alfabetização associadas ao que já se passou denominar “letramento.”

Como podemos constatar no quadro abaixo o número de crianças reprovadas ao final da 1ª série entre os anos de 1956 a 1998, conforme os dados do IBGE/INEP comprovam a grande quantidade de crianças excluídas do sistema escolar.

Quadro III: Taxa de Aprovação ao final da 1ª série

1956	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
41,8 %	47%	46%	49%	51%	51%	51%	50%	53%	53%	58%	65%	68,7%

Fonte: IBGE/INEP *Nos anos de 1997 e 1998, algumas secretarias passaram a adotar o sistema de ciclos previsto na LDBEN.

A escola que exclui é aquela que favorece sempre mais o modelo presente na década de 30 do século XX. Estas se constituíam em poucas, eram tradicionais e segundo Mortatti (2000) a democratização da escola hoje só será realidade quando for superada a seletividade do ensino, que marginaliza as camadas mais pobres da população. A escola quer uma criança comportada, apática, acrítica, passiva, e que “não dê trabalho”⁵. As relações dentro da escola continuam densas, competitivas, estressadas, reproduzidas como nas relações comerciais existentes pós-revolução industrial.

Busco num estudo realizado por Ferraro & Machado alguns dados interessantes para a pesquisa. Segundo Ferraro & Machado (2002):

a não frequência à escola na faixa de 7 a 14 anos somava, em 1980, quase 7,6 milhões de crianças e adolescentes, equivalendo a justos 33% do total de crianças e adolescentes nessa faixa de idade, dos quais quase 2,8 milhões no meio urbano e cerca de cinco milhões no meio rural (Ferrari, 1985, p. 46). Vale ressaltar que a taxa de não frequência à escola entre as crianças de nove anos no Brasil, acusada pelo Censo de 1980 (28,4%), representa nada menos de que 2,7 vezes a taxa apurada por Fletcher com base nos dados de matrícula obtidos dos registros escolares pelo SEEC/MEC (10,4%). É muita diferença para não levá-la em conta (FERRARO; MACHADO, 2002, s. p.).

A categoria dos excluídos na escola compreende todos aqueles que, mesmo estando na escola, por ingresso tardio ou por força de sucessivas reprovações e repetências acusam forte

⁵ Informação verbal expressada pela professora Clarice na E.E. Sagrado Coração de Jesus, durante a CONAE/2010- Conferência Estadual de Educação.

defasagem (de dois ou mais anos) nos estudos. De acordo com Ferraro & Machado (2002) há estudos sobre a questão da universalização do acesso às escolas do Brasil, que desenvolveram uma perspectiva de análise que contrapunha a tese como se já tivesse sido realizada a universalização do acesso à escola no Brasil, sustentada desde meados da década de 1980 por um grupo de pesquisadores.

Este dois trabalhos aqui citados pelos autores foram publicados em artigos independentes, apresentaram resultados dicotômicos: um por Fletcher (1985) e outro por Ferrari (1985). Segundo Fletcher (1985) há dois pontos: repetência escolar, incidência de evasão, a causa das saídas extemporâneas da escola no Brasil, era a repetência escolar. Fletcher afirmava que o grande problema da educação brasileira era a reprovação/repetência e não a evasão.

Concomitante à publicação de Fletcher (1985) aparecia outro estudo, Ferrari (1985) apoiado nos dados do Censo Demográfico de 1980, apontava que na mesma população de nove (9) anos de idade a taxa da não frequência à escola representava em 1980, 28,4%. Na população de 7 a 14 anos, segundo o mesmo autor, em 1980 quase 7,6 milhões de crianças e adolescentes, 33% não frequentavam a escola.

A discrepância encontrada nos estudos supracitados, não está na ênfase da reprovação ou da repetência, já que o problema não pode ser resolvido apenas com professores, com vagas nas escolas ou estruturas físicas, conforme afirma Fletcher (1985), mas sim nas condições de acesso e permanência. O acesso é importante, mas se for precedido por compromisso, aprendizado e promoção com qualidade.

Ferraro & Machado (2002) asseveram que o total dos que, em 1996, declararam nunca haver frequentado a escola atinge a cifra de mais de 1,1 milhão da faixa de 7 a 14 anos e de quase 400 mil no grupo de 15 a 17 anos. Ou seja, 1,5 milhão dos 7 aos 17 anos. No grupo de 5 a 6 anos, o número dos que nunca frequentaram é maior ainda, chega a quase dois (2) milhões. Machado afirma que essa informação não foi colhida no Censo de 1991. Mas considera o grande avanço havido no período 1991/1996 em termos de inclusão no sistema escolar e supõe que o contingente dos que nunca havia frequentado escola era bem mais elevado em 1991 do que em 1996.

Outro estudo realizado por Moysés Kessel, demonstrou que na década de 1940 do total de 100 crianças que se matriculavam no ano de 1945 somente 4% destas crianças concluíram o primário, constituído de quatro séries, no ano de 1948. Dos 96% das crianças matriculadas, a metade delas, não concluíam sequer o primeiro ano de escolaridade.

Ao final da década de setenta, trinta anos depois, a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos foi de 67,4%, correspondente a 7.100.000 crianças em idade escolar primária fora da escola. Sobre isso Patto (2010) comenta que:

É verdade que, quando comparada à década anterior, a rede escolar cresceu durante os anos setenta; contudo esta análise mais detida dos dados oficiais revela que em muitas regiões do país o aumento de vagas apenas acompanhou o crescimento vegetativo da população [...] (PATTO, 2010, p. 22).

Para Barreto (1984) ao final da década de 70, a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos foi de 67,4%, o número de vagas apenas acompanhou o crescimento quantitativo da rede. Segundo o autor entre os anos de 1954 e 1961 de cada 1000 crianças que ingressaram na escola primária apenas 395 crianças passaram para o 2º ano sem reprovação, cerca de (39,5%) e somente 53 crianças (5,3%) atingiram oito anos de escolaridade em 1961. Isso significa que 94,7% se perderam pelo caminho ou mesmo levaram mais de oito anos para concluírem o primário e o ginásio, correspondendo atualmente ao ensino fundamental.

Em 1971 a 1978 no Brasil de cada 1000 crianças que se matricularam na primeira série 526 matricularam na segunda série no ano seguinte e somente 180 conseguiram terminar a oitava série em 1978. Houve uma reprovação de 52,6% no primeiro ano de escolaridade daquelas crianças. De 1000 crianças, somente 18% conseguiram concluir a oitava série sem reprovação nenhuma, 820 crianças reprovaram, desistiram e algumas, depois de muito tempo e sofrimento, concluíram essa fase do ensino.

O sistema escolar fundamentalmente seletivo eclode na leitura destes dados, o sonho dos educadores progressistas, ou de políticos que querem “todos na escola”, ou “educação para todos”, temos hoje não mais uma luta pela entrada, mas sim pela permanência e pela qualidade da educação a todos.

A história do fracasso escolar no Brasil privilegiou em alguns momentos as causas biológicas, em outros momentos as causas psicológicas e outros as sociais. Patto (2008) faz uma análise crítica da história do fracasso escolar no Brasil, da produção deste fracasso.

Alguns pesquisadores seguindo uma linha de trabalho organicista associaram ao insucesso escolar ou mesmo a não aprendizagem a determinantes hereditárias, o que concorreu para o surgimento da “criança anormal.”

De acordo com Artur Ramos, apud Patto (2008 p. 113), numa época em que predominavam as explicações hereditárias do desenvolvimento humano e das diferenças individuais e grupais, o autor chama atenção para a importância das influências ambientais,

não importa quão restrita tenha sido sua definição de ambiente social; numa época em que os estudos de casos comumente restringiam-se, à aplicação mecânica de testes psicológicos, a mensuração da capacidade intelectual e a classificação do paciente em algum quadro clínico de natureza orgânica, ele ressaltou a importância da observação da entrevista e da história de vida.

Dessa maneira, Arthur Ramos colaborou de forma decisiva para a superação, nos meios médicos e educacionais, da “crença cega no poderio da herança, com pruridos de científica” que fazia parte do censo comum: “é o destino”, “é a sina”, “são fardos”, “isto é a raça”, “o que o berço dá só a morte tira”, “filho de peixe é peixinho” eram expressões usualmente utilizadas por professores e pais, na tentativa de explicar o desempenho escolar de alunos e filhos.

Outro aspecto interessante é que de acordo com Ferraro & Machado (2002), o Censo de 1980, apontava que 33% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e 28,4% das crianças de 9 anos de idade estavam fora da escola, e alguns anos mais tarde os dados do Censo Demográfico de 1991 revelaram que houve uma sensível melhora na década de 1980 em termos de incorporação ao sistema escolar; mas, de outro lado, que significativa parcela da população em idade escolar $\frac{3}{4}$ quase 5,7 milhões dentre o total de pessoas de 7 a 14 anos $\frac{3}{4}$ permanecia fora da escola. Estes dados aqui explicitados demonstram que a permanência, por décadas a fio, de altos índices de evasão e repetência escolar, tende a permanecer praticamente intocada. A não ser por iniciativas de implantação de políticas públicas em alguns estados da federação.

Segundo os dados do MEC/INEP durante a década de 90 entre os anos de 1991 a 2000 os altos índices de repetência, reprovação e evasão do Ensino Fundamental no cenário nacional davam indícios do fracasso escolar relatados nos estudos de Ferraro & Machado (2002), Ferrari (1985), Patto (2008).

Quadro IV: Taxas de reprovação e Repetência do Ensino Fundamental no Brasil.

Ano	Repetência/ Reprovação	Evasão	Total das Perdas (Repetência+Evasão)
1991	15,17%	18,80%	33,97%
1992	15,80%	17,10%	32,90%
1993	14,40%	17,40%	31,80%
1994	15,03%	16,40%	31,43%
1995	30,20%	5,3%	35,50%

1996	26,60%	4,6%	31,20%
1997	23,40%	3,9%	27,30%
1998	21,30%	4,8%	26,10%
1999	21,60%	4,8%	26,40%
2000	21,70%	4,9%	26,60%

Fonte: MEC/INEP

Trago para enriquecer a discussão a palavra de Arroyo (2000) que não tira da escola a responsabilidade do fracasso ou do sucesso do aluno:

[...] desescolarizar o fracasso não significa inocentar a escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. É focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Inspira-nos a ideia de que, enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo), não estaremos encarando o problema do fracasso nem do sucesso. (ARROYO, 2000, p. 34).

A escola como instituição precisa encarar seus problemas de frente e rever a responsabilidade de todos os envolvidos, a rigidez de seus currículos e suas lógicas tão arraigadas nas práticas educativas. Mas mesmo assim, há consenso de que não há possibilidade de explicar a complexidade deste fenômeno através de um único fator.

Neste contexto, Marchesi e Perez (2004) em seu artigo “A compreensão do Fracasso Escolar” apresentam um modelo multinível pela compreensão do fracasso escolar, desenvolvido na Espanha, formado por níveis estreitamente relacionados: sociedade, família, sistema educacional, escolas, ensino em sala de aula e disposição dos alunos.

Os autores elencam como aspectos principais das escolas ineficazes uma multiplicidade de enfoques: a crença de que a mudança afeta a outros; atribuição da causa dos problemas a causa externas; incapacidade de pensar novas alternativas; ausência de um projeto comum; tensões nas relações entre os professores; falta de liderança na equipe de direção; saudade dos tempos passados; dificuldades na relação entre a comunidade educativa; baixas expectativas; práticas ineficazes nas aulas; pouca vinculação e compromisso.

Outro aspecto importante é que ao enfrentar o fracasso escolar, para além de elencar as possíveis causas, é preciso uma mudança de mentalidade, da escola, comunidade, e principalmente dos professores. Enfrentar o fracasso escolar:

[...] exige uma nova forma de ensinar que tenha entre seus objetivos principais despertar o interesse e a criatividade dos alunos, e incentivá-los a resolver problemas e os enigmas com que se deparam [...] apresentar um ensino rigoroso mais relevante, conectado com a realidade e no qual os alunos possam participar. (MARCHESI; PEREZ, 2004, p. 32).

Sobre esta questão Arroyo (2000) afirma que reeducar esses olhares é uma tarefa constante nos debates com os professores e com as famílias, na busca de intervenções mais radicais, até na revisão de velhos conceitos e discursos. O processo mais eficaz para reeducar nossos olhares é situar o foco da intervenção na estrutura do sistema escolar, na lógica que o inspira.

É necessário que haja para além de detectar as possíveis causas do fracasso escolar, o enfrentamento do problema e as mudanças necessárias para que intervenções sejam realizadas com sucesso. Algumas considerações nesta longa citação de Arroyo, que entendemos ser pertinentes, pois concordamos com o autor quando afirma que necessitamos intervir no sistema escolar, e mudanças certamente deverão acontecer:

A escola, o sistema escolar, se situa nesse campo do instituído, das instituições sociais que articulam, consolidam, reforçam lógicas, processos sociais e culturais. A exclusão social, a seletividade que elas reproduzem, não é um pesadelo nem uma fruta temporã, não amadurecida, que podemos amadurecer em tempos de progressão e aceleração, em câmaras (classes) especiais. Soluções pontuais para problemas estruturais. Este é um dos eixos das propostas que acompanho. Este é um dos eixos centrais das propostas político-pedagógicas: ter como propósito uma mudança radical das estruturas de nosso sistema escolar. Uma intervenção sempre adiada. É mais fácil redefinir conteúdos, métodos, requalificar professores (as). Não caímos nessa velha ilusão e pretendemos enfrentar a seletividade inerente à lógica estruturante dos currículos, das séries, das grades, da organização do trabalho, dos tempos e espaços. Pretendemos chegar à matriz do fracasso/sucesso. A matriz escolar: não inocentamos a escola, sua cultura e sua estrutura, apelando e esperando uma revolução na sociedade. Pretendemos intervir no sistema escolar crentes de que esse sistema, sua cultura, rituais, lógicas, estruturas podem ser mais democráticos, menos seletivos. Está em nossas mãos de educadores fazer essas intervenções. Jogar a responsabilidade sobre a sociedade, o Estado, os governos é uma forma de não assumir com profissionalismo responsabilidades que são do coletivo dos educadores. (ARROYO, 2000, p.34-35).

Para mudar o sistema, a cultura e a lógica propostos por Arroyo, as mudanças deverão ir além e transformar práticas metodológicas e envolver todos os componentes do processo como corresponsáveis e não como “culpados”.

Outra autora que traz importantes contribuições sobre o assunto é Resende (2006) quando avalia que se instaurou na escola, uma cultura do fracasso escolar, que tem sido justificada sob diferentes perspectivas: falta de prontidão da criança, carência cultural, reprodução das desigualdades sociais, diferentes níveis de compreensão da natureza simbólica da escrita, distância entre a variedade da escrita e a variante oral das crianças, diferentes funções atribuídas à leitura e à escrita pelos diversos setores sociais, entre outros.

Ainda de acordo com Resende (2006) há a necessidade de a escola romper com a lógica do fracasso e partir de uma discussão sobre o que vem a ser uma criança alfabetizada e que habilidades devem ser enfatizadas no início do processo. Compreende ainda que é preciso, também, pensar em um tempo mais flexível para desenvolver nos alunos não só alfabetizados, mas letrados, entendendo letramento como o estado em que o sujeito usa a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais, de forma a garantir sua autonomia e seus direitos como cidadão.

Outras considerações sobre as famílias dos analfabetos e deles próprios é de Maciel (2006) num artigo intitulado “Pais e filhos diante do fracasso da alfabetização”, no qual discorre sobre a história de seis casais que tinham filhos matriculados nas séries iniciais, residentes na periferia da cidade de Sabará em Minas Gerais.

A autora relata que o grupo pesquisado apresentou semelhanças quanto às condições econômicas, sociais e culturais. As histórias de vida e lida das famílias se (con) fundem entre si. Todos são ex-moradores da zona rural, advindos de uma família de pais analfabetos, com grande número de filhos. Quando questionados como encaram o fracasso escolar de seus filhos os pais responderam que as causas eram a malandragem das crianças e a falta do dom para os estudos. Com esta concepção dos pais, de justificar a não aprendizagem das crianças devido a vários fatores, a autora confirma a origem patológica e/ou ideologia do dom como sendo o principal fator do fracasso escolar destas crianças, segundo o parecer deles.

Maciel (2006) afirma que os pais ao atribuíram aos filhos a culpa pelo fracasso, tentam isentar-se da responsabilidade e nesta tentativa, descrevem suas responsabilidades como pais, afirmam que fizeram a matrícula, que compraram uniformes e todo material escolar solicitado, portanto isentos de tal culpa. Mas apesar do esforço financeiro da família – um gasto bastante significativo no orçamento familiar – mesmo assim, não é suficiente para garantir o sucesso escolar.

A autora relata que os recursos pesquisados para tentar sanar e enfrentar o problema do fracasso escolar não são pedagógicos e, mas, médicos. Os pais ao procurarem encaminhar os filhos para fazer exame médico, têm o respaldo da escola, que em geral faz o diagnóstico,

transfere aos pais o problema e faz o encaminhamento para uma avaliação médica e psicológica. Este é um dos momentos em que a família e a escola tornam-se aliadas. Professores na ânsia de encontrar um culpado para os fracassos escolares, e que certamente não são eles, atribuem às crianças problemas mentais ou psíquicos.

Na tentativa de supostamente explicar o insucesso escolar, os professores elegem uma única causa, sem levar em conta que na maioria das vezes, as causas vão desde as causas físicas, emocionais, intelectuais, estruturais, familiares ou mesmo o conjunto delas. Sobre isso recorro aos estudos de Patto (2010) que aborda questões relacionadas à Higiene Mental Escolar. Segundo a autora, as intenções preventivas, as clínicas de higiene mental e de orientação infantil disseminaram-se no mundo a partir da década de vinte e se propõe a estudar e corrigir os desajustamentos infantis.

Este movimento cria uma rede de clínicas psicológicas escolares ou paraescolares, onde as crianças que apresentam problemas de aprendizagem ou desajustamento escolar são diagnosticadas e tratadas [...] por fim, orienta uma série de medidas pedagógicas destinadas à correção dos desajustes revelados pela clientela escolar, como as “classes fracas”, que na época surgem em contraposição às “classes anormais” que, no entender dos psicopedagogos, deveriam ficar reservadas apenas aos atrasados constitucionais. Patto (2010) aponta que:

O movimento de higiene mental escolar também ajudou, portanto, mesmo sem o saber e desejar, a instalar a escolar seletiva, difícil de perceber e denunciar porque dissimulada sob procedimentos técnicos e verdades científicas de difícil contestação na época. Embora imbuído do mais sincero propósito democrático, ele também colaborou para justificar o acesso desigual das classes sociais aos bens culturais, ao restringir a explicação de suas dificuldades de escolarização no âmbito das disfunções psicológicas. (PATTO, 2010 p. 70).

Segundo a autora, hoje sabemos que desse expressivo movimento das décadas de vinte e trinta restou à prática de submeter a diagnósticos médicos-psicológicos às crianças que não respondem às exigências das escolas. Embora não fosse esta a intenção quando foram criadas, as clínicas ortofrênicas transformaram-se em verdadeiras fábricas de rótulos. A pesquisadora adverte:

[...] é preciso continuar atentos às armadilhas da ideologia presentes nesta passagem: os juízes de valor centrados no modo de viver e de pensar dos grupos dominantes impregnam os trabalhos dos antropólogos culturalistas, que frequentemente consideram “primitivos”, “atrasados” e “rudes” grupos humanos (muitas vezes, classes sociais) que não participaram ou participam parcialmente da cultura dominante. [...] o movimento de higiene mental

escolar também ajudou, portanto, mesmo sem saber e desejar, a instalar a escola seletiva, difícil de perceber e denunciar porque dissimulada sob procedimentos técnicos e verdades científicas de difícil contestação na época. (PATTO, 2006, p. 70).

Como já foi dito anteriormente várias são as causas do fracasso escolar. Maciel (2006) acompanhou alguns estudantes, em relação aos aspectos do relato de pais quando seus filhos são nomeados como fracassados pela escola. A autora afirma que:

O sentimento manifestado por pais analfabetos de que a alfabetização para os filhos traduz o discurso ideológico da sociedade letrada, que estigmatiza o analfabeto como um marginal e idealiza a instituição escolar como forma de ascensão social. A realidade fantasiada presente nos depoimentos foi e continua sendo muito trabalhada pelas propagandas oficiais e pelas políticas educacionais.

No entanto, contrapondo-se ao discurso dos pais que justificam o fracasso escolar dos filhos num discurso ideologizante da aprendizagem da leitura e da escrita, o que os filhos dizem sobre o seu próprio fracasso e abandono da escola? (MACIEL, 2006, p.117).

Maciel (2006) ao acompanhar de perto dezesseis crianças filhos de analfabetos pesquisados, dos quais doze não chegaram ao final do ano letivo, relata que dos quatro que chegaram, nenhum deles conseguiram vencer a etapa do ciclo básico de alfabetização: infrequência, malandragem e obrigações domésticas foram apontadas pelos pais como prováveis causas do fracasso dos filhos.

A autora alerta para o problema do analfabeto geracional, na perspectiva de que o analfabetismo passa de uma geração a outra porque suas raízes estão nas condições sociais, portanto o discurso político que se limita a advogar a alfabetização de todos é inconsequente. Afirma ainda que, enquanto não se alterarem simultaneamente as condições sociais de vida e de trabalho, qualquer esforço de alfabetização de massa será inútil.

A pesquisa comprova que as crianças das camadas desprivilegiadas são mais do que estudantes: elas trabalham e a luta pela sobrevivência é prioritária em relação ao dever da escola. Os dados da pesquisa, segundo Maciel (2006):

[...] evidenciam que os problemas do analfabetismo e do fracasso escolar ultrapassam os limites da ação educativa, e devem ser vistos e solucionados no quadro de suas determinações sociais, políticas, econômicas e ideológicas. (MACIEL, 2006, p. 123).

Outra contribuição bastante importante sobre o fracasso na escola é de Rovira (2004) que assegura que o conceito de “fracasso escolar” é demasiado incisivo. Sabe-se que nem todos os fracassos são iguais, que ninguém fracassa de todo e em tudo, que às vezes o fracasso esconde esforços valiosos. Apesar de que o fracasso acaba sendo sempre dos indivíduos particulares, frequentemente os fatores que o provocam ficam fora do seu controle e de sua responsabilidade. Segundo Rovira (2004):

Na medida em que o fracasso escolar cria indivíduos fracassados, está se distribuindo uma credencial negativa que pesará em sua vida. Um sujeito com um rótulo de fracassado escolar está a caminho de ser uma pessoa biograficamente fracassada [...]

Há fracasso na escola quando o rendimento é baixo, quando a adaptação social é deficiente e, também, quando se destrói a autoestima dos alunos. Deve-se aprender na escola conhecimentos e deve-se aprender a viver de acordo com um mínimo de normas compartilhadas, mas a escola também deve inculcar em seus alunos confiança neles mesmos, deve lhes dar um vivo sentimento de valor, de conseguir muitas das coisas que se propõem. A escola não deve criar indivíduos apáticos, desanimados ou desmoralizados [...] não há pior fracasso escolar do que produzir alunos com tão baixa estima. (ROVIRA, 2004, p.83).

Sobre este assunto recorreremos também aos estudos e investigação de Marchesi e Lucena (2004) que mostram um quadro bastante interessante. Os dados coletados pelos autores situam cada um dos grupos estudados: pais, alunos e professores. Sua apresentação esquemática compara as representações de cada um deles:

Segundo os autores aos alunos são atribuídos responsabilidades tais como:

- Atribuem o fracasso a causas internas muito especialmente à sua falta de esforço;
- São menos críticos que pais e professores com o tratamento social aos alunos com problemas de aprendizagem;
- Admitem a função seletiva do sistema educacional;
- Consideram compreensivos seus pais e professores;
- Integram-se aos seus colegas com problemas de aprendizagem e se relacionam com eles entre outros;

A investigação de Marchesi e Lucena (2004) constatou que os pais aceitam sem muita resistência o insucesso dos filhos e tendem a ser bastante compreensivos quanto ao desempenho dos professores. Assim:

- Atribuem com maior intensidade o fracasso a causas externas, principalmente ao sistema educacional;

- São críticos com a sociedade, que a titulam de injusta com os alunos que fracassam na escola;
- Admitem função seletiva do sistema educacional;
- Consideram que os professores valorizam pouco os alunos com problemas de aprendizagem, embora os compreenda;
- Pensam que os alunos com problemas de aprendizagem têm são dificuldades sociais e pessoais e que são menos felizes que seus colegas;
- Aceitam sem muita resistência as implicações do fracasso no trabalho escolar.

Quanto aos professores, os autores constataram em sua investigação que normalmente a tendência deles é a seguinte:

- Atribuem o fracasso escolar a causas externas, principalmente ao pouco esforço dos alunos e, em segundo lugar, à falta de colaboração dos pais;
- São críticos com a sociedade;
- Admitem a função seletiva do sistema educacional;
- Consideram que têm uma atitude positiva com os alunos com problemas de aprendizagem;
- Pensam que os alunos com problemas de aprendizagem terão dificuldades sociais e pessoais, serão menos felizes com os demais alunos.

Vale ainda lembrar Freire (2011) que argumenta a favor da ideia de que a educação tem caráter permanente, e que não há seres educados e não educados, pois todos estão sempre em fase de construção, sendo sujeitos inacabados. Os estudos aqui apresentados refletem realidades diversas, mas apresentam características comuns de uma cultura escolar, exclusivamente seletiva, classificatória, que ora dominava, mas encontra ainda hoje, indícios em menores proporções nas escolas estaduais pesquisadas, mas suficientes para que cada unidade escolar reflita sobre as suas particularidades.

Para além de diminuir os índices, a escola necessita avaliar o fenômeno do fracasso escolar na unidade escolar, verificar e identificar quem são os alunos excluídos, qual é a trajetória de vida destas crianças e encontrar alternativas para além de diminuir os índices de evasão e repetência, contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem valorizando cada indivíduo nas suas particularidades e respeitando o seu tempo de aprender.

3.2 A organização escolar em Ciclos, um breve histórico

As discussões sobre o fracasso escolar e suas consequências drásticas, largamente difundidas em nível nacional, também se fizeram presentes em Mato Grosso. A Secretaria de Estado da Educação, em Cuiabá-MT, cuja realidade escolar era muito semelhante ao que ocorria em todo o território nacional, vinha ao longo dos anos apresentando tímidas iniciativas em termos de políticas públicas educacionais.

Mudanças em outros estados eram, graças aos melhores processos de comunicação, difundidas aceleradamente, ganhavam a simpatia e a esperança dos educadores do ensino fundamental e também de professores universitários, cujas aulas serviam de estratégias pedagógicas para disseminação do novo. Somavam-se às esperanças de melhoria a elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - que indicavam a organização em ciclos como uma solução para a superação dos problemas de repetência e evasão no Brasil.

No ano de 1997, durante a gestão do governador Dante de Oliveira, a SEDUC/MT assume a tarefa de apresentar uma proposta contra os elevados e crônicos índices de fracasso escolar em Mato Grosso. O secretário de educação da época era o médico Fausto Farias, assessorado pela profa. Marlene Silva de Oliveira Santos, professora da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT.

A serviço da SEDUC, indicados pela profa. Marlene foram contratados professores da UFMT como consultores para os assuntos relacionados ao ensino fundamental. A tarefa primordial era criar estratégias de combate ao fracasso escolar, cujo lado mais cruel manifestava-se na reincidência de reprovações, especialmente na primeira série, impedindo, na maioria das vezes a continuidade dos estudos de crianças das camadas menos favorecidas.

Assim, inicia-se em Mato Grosso, um processo de discussão sobre um modo de reverter à condição de uma escola seletiva e reprovadora, para uma escola que dá “margem para a ruptura e combate de uma tradição escolar baseada na reprovação” (Mato Grosso, 1998, p.10).

De acordo com os proponentes da escola ciclada, no livro intitulado Escola Ciclada de Mato Grosso, Novos Tempos e Espaços para ensinar – aprender a sentir, a ser e fazer (2000), os altos índices de fracasso escolar no Ensino Fundamental, resultados de uma cultura escolar fragmentada, instituída ao longo de décadas, chegavam aos elevados índices de 19,5% de repetência e 14,9% de evasão.

Assim, esta proposta implantada em Mato Grosso se constitui como uma estratégia político pedagógica de caráter democrático para o enfrentamento do fracasso escolar no sistema de ensino. Segundo os proponentes, a nova modalidade traz como pontos positivos a valorização do aluno em sua individualidade, tempo maior para ser alfabetizado bem como ampliação para nove anos do Ensino Fundamental e intervenção do professor como sujeito mediador do processo.

A implantação da organização escolar em ciclos em Mato Grosso é a adoção de uma proposta similar ao que ocorreu em muitos estados brasileiros. O estado de São Paulo, em 1984 foi um dos primeiros a reorganizar o ensino fundamental, implantando os ciclos. O mesmo se deu no estado do Paraná, Minas Gerais e outros.

Tratava-se de buscar alternativas para o cruel fenômeno do fracasso escolar, especialmente na primeira série. Para Mortatti (2004) em decorrência da colonização do Brasil, da dimensão territorial, da estrutura essencialmente agrária, o processo secular de implantação e expansão de um sistema público de ensino, houve intensa exclusão da grande maioria dos brasileiros. A partir do período republicano, os governos estaduais e federais, centraram-se na organização do aparelho escolar.

Assim, ao longo dos anos estudos têm se configurado no cenário nacional e internacional, como tentativa de buscar as razões ou as possíveis causas do fracasso escolar relatados em estudos e pesquisas. Há estudos que vinculam as causas do fracasso aos alunos, outros à escola, ao governo, ao modelo, ao sistema, entre outros. Existem, ainda, os que atribuem o fracasso escolar aos fatores sociais, culturais ou ainda, econômicos.

No final da década de 70 os altos índices anteriormente citados assinalavam a exclusão de mais de 50% das crianças que ingressavam na 1ª série do Ensino Fundamental. Lima (2002) indaga, mas de onde vem esta situação? Segundo a autora:

Olhando o percurso histórico da educação pública vamos ver que nós herdamos, no Brasil, o modelo europeu, notadamente o francês o qual, até muito recentemente, foi fortemente marcado pela estruturação temporal da escola no século XIX. Naquela época, a escola organizada para uma parcela da população recebia, em seu espaço, um contingente de alunos mais ou menos homogêneo, com experiências culturais semelhantes e com desenvolvimento cultural próximo. Dessa forma, a divisão rígida do tempo oferecia menos problemas do que constatamos atualmente, quando a diversidade passou a ser a regra que caracteriza o contingente escolar, tanto de etnias, como de classes sociais, como de experiências culturais distintas. (LIMA, 2002, p. 6).

Assim, esta afirmação de Lima refere-se à realidade brasileira, importante para conhecermos a tessitura do percurso histórico da implantação de Ciclos no Brasil. Compreender este contexto e visualizar a quem Freire (2010) se refere como os excluídos quando afirma “Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidas os esfarrapados do mundo”. Alguns chamam de excluídos, outros de esfarrapados, mas são os sujeitos ocultos apontados pelos índices alarmantes no Brasil e em Mato Grosso.

Fernandes (2005) já apontava:

De 1999 a 2002, segundo os dados do censo escolar sobre a organização da escolaridade no Brasil, o percentual de escolas organizadas unicamente em ciclos cresceu de 10% para 10,9%, e para as escolas organizadas em séries e ciclos cresceu também de 7,6% para 8,5%, o que representa um total de 19,4% de estabelecimento de ensino que trabalham em regime de ciclos. (FERNANDES, 2005, p. 58).

Assim, facultado pela legislação a organização da escolaridade em ciclos expandiu-se e hoje está presente também em vários estados e municípios, como São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Goiás, e outros estados além de Mato Grosso, experiências pioneiras nesta implementação. “Escola em ciclos, como designação de políticas de não reprovação”, segundo Mainardes (2007) surgiu no Brasil com a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA no estado de São Paulo, em 1984.

Concordo com a afirmação de Mainardes (2009) quando relata que os programas de organização em Ciclos se expandiram por vários estados e como qualquer política educacional fundamentam-se em determinadas concepções, que nos levam a identificar algumas diferenças em relação às modalidades, razões, justificativas e implementações dessas políticas, acerca do processo de reestruturação curricular, da definição de concepções metodológicas, das mudanças de infraestrutura e condições de trabalho, do tipo de formação permanente dos professores.

A escola em ciclos, por ser uma escola em transformação, por ser uma escola em conflito, inquieta, pois tudo está sendo questionado: a forma de avaliar, de compreender o conhecimento, a didática utilizada, a organização dos tempos e dos espaços, pois bem, essa escola solicita muito mais do corpo docente, no sentido de mobilizá-lo para encontrar soluções em conjunto, para mediar estratégias, para gerir situações curriculares. Tais demandas acabam por envolver muito mais os professores com seus trabalhos, por levá-los a sentirem-se mais comprometidos com o que fazem na medida em que se tornam coautores de um projeto que ainda está sendo construído. (FERNANDES, 2005, p. 69).

Em São Paulo a escolaridade em ciclos, foi criada através do Decreto Lei nº 21.833 de 28 de dezembro de 1983, que propõe a implantação do Ciclo Básico, no Ensino Fundamental das escolas estaduais de São Paulo, a partir de 1984 em todas as 1ª séries e no ano seguinte, nas 2ª séries. Em 1984, com a implantação do Ciclo Básico, era previsto o atendimento de 842.238 alunos e 30.000 professores.

Nesse contexto, ainda de acordo com Kawahara⁶ (2002 p. 21-21) as alterações contidas no Decreto nº 21.833/83: eliminam a seriação das duas primeiras séries; assegura mais tempo ao aluno de acordo com seu ritmo de aprendizagens e dimensões socioculturais; proporciona condições para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno, garante flexibilidade à escola para organização do currículo, agrupamento dos alunos, conteúdos, metodologia e ensino e avaliação.

Ainda nesta direção Mainardes (2009) confirma que a implantação do CBA (Ciclo Básico de Aprendizagem), em São Paulo, ocorreu na rede estadual em 1984. Em sua fase inicial, reuniu os dois primeiros anos de escolaridade, na passagem do 1º para o 2º ano, com o objetivo de proporcionar aos alunos mais tempo para a aprendizagem e ainda reduzir as taxas de reprovação e evasão. Geralmente envolvia a adoção de uma série de medidas complementares: estudos adicionais para crianças com dificuldades de aprendizagem, restauração curricular, formação continuada dos professores e melhoria das condições de trabalho nas escolas.

O fato de o CBA ter sido implantado em larga escala, fez com que se tornasse uma referência muito importante para o desenvolvimento da concepção de ciclos no Brasil, bem como para a implementação das políticas de ciclos nos anos 1990.

A partir dos anos de 1990, diferentes modalidades de escola em ciclos foram implantadas em redes estaduais e municipais: ciclos inicial, intermediário e final, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada entre outras. (MAINARDES, 2009, p. 41).

Segundo o autor, na rede municipal de São Paulo a estrutura do ciclo era de oito anos do ensino de 1º grau (hoje Ensino Fundamental): ciclo inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries), ciclo intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e ciclo final (antigas 7ª e 8ª séries).

Para Kawahara (2002) o processo de reestruturação em outro estado, o do Paraná, demonstra ter sido desencadeado com maior envolvimento das bases. Segundo a Secretaria

⁶ Neusa Kawahara pesquisadora da Educação de Mato Grosso buscou na dissertação de mestrado conhecer concepções e práticas decorrentes do Projeto Saranzal, implantado na Rede Municipal de Cuiabá-MT, de 1999 a 2000, surgido após discussões sobre as reestruturações pedagógicas no interior das escolas e constituindo uma das tentativas de implantação de política pública em Mato Grosso.

de Estado de Educação do Paraná (1997) foram oferecidos aos profissionais “condições salariais dignas, assessoramento a 100% dos profissionais visando sua qualificação docente, quadro completo de pessoal, bibliotecas escolares com acervo atualizado, materiais didáticos, etc”.

Ainda, segundo Kawahara (2002) o documento em questão:

registra uma preocupação em haver coerência entre os procedimentos avaliativos e os enfoques dados aos princípios básicos das áreas de estudo, adotando uma postura que considera os caminhos percorridos pelo aluno ao solucionar problemas que lhe são propostos e procurando ampliar sua visão e o seu saber sobre o conteúdo em estudo. (KAWAHARA, 2002, p. 25)

Recorro também às contribuições da pesquisa de Barreto e Mitrulis (2001), principalmente em seu artigo “Trajetória e desafios dos Ciclos escolares no país os quais nos afirma que nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, a começar pelo primeiro, instituíram o ciclo básico, que reestruturava, num *continuum*, as antigas 1^{as} e 2^{as} séries do 1º grau”.

Segundo os autores tratava-se de medida inicial no sentido da reorganização da escola pública, com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade. Ao invés de tentar a desseriação do ensino de 1º grau, inicialmente, a proposta foi mais modesta, procurando encontrar, de pronto, um modo de funcionar da escola que contribuísse para resolver o grande estrangulamento das matrículas nas séries iniciais.

As contribuições de Barreto e Mitrulis (2001) apresentam argumentos que são importantes, eles afirmam que:

A iniciativa, que se justificava por motivos políticos e educacionais, tinha implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas, vindo a eliminar a avaliação com fins de promoção ou retenção ao final do primeiro ano e procurando assegurar a flexibilidade no tratamento curricular. Os mesmos argumentos das décadas anteriores povoavam a proposta. Buscava-se com isso proporcionar um atendimento mais adequado a clientela grandemente diversificadas do ponto de vista social, cultural e econômico. Questionava-se a segmentação artificial do currículo em séries tratadas de modo estanque e procurava-se assegurar a progressão dos alunos que, tendo avançado no processo de alfabetização ao longo da 1ª série, eram até então, obrigados a retornar à estaca zero com a repetência, num flagrante desrespeito da escola pelo que já haviam aprendido. Tendo sido uma medida originária da administração, a proposta era que houvesse um grande envolvimento dos agentes educacionais na sua implementação. (BARRETO: MITRULIS, 2001, p. 199).

A medida propunha amenizar a distância entre o desempenho dos alunos de diferentes camadas sociais. Freitas (2003) argumenta no mesmo sentido, que não basta que tempos e espaços sejam alterados, nem mesmo que a nova organização somente se contraponha à seriação:

Nesse sentido, não basta que os ciclos se contraponham à seriação, alterando tempos e espaços. É fundamental alterar também o poder inserido nesses tempos e espaços, formando para a autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa fazer da escola um tempo de vida, e não de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar. (FREITAS, 2003, p. 60).

O envolvimento dos professores é fundamental, pois é necessário que todos, professores, alunos, pais, gestão, comunidade escolar sintam-se mais envolvidos, reestruturando a cada dia o coletivo da escola, dando voz e vez ao coletivo da escola. Mainardes (2009b) esclarece que,

No Brasil, há uma diversidade de modalidades de políticas de ciclos: ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, regime de progressão continuada, bloco inicial de alfabetização e ciclo inicial do ensino fundamental, entre outras designações. É possível argumentar que alguns desses modelos propõem uma ruptura mais radical com as práticas de reprovação e procuram introduzir simultaneamente outras mudanças significativas no currículo, nas orientações metodológicas, na sistemática de avaliação da aprendizagem, na formação permanente de professores etc. Dessa forma, nas diferentes redes de ensino, configuram-se políticas de ciclos mais conservadores ou mais progressistas (MAINARDES, 2009b, p. 14 -15).

Para Mainardes (2009) desde o início do século XX, na década de 1910, já existia o debate sobre a necessidade da criação de políticas de não reprovação, apesar de características que diferenciam todas elas configuram-se políticas de ciclos e propõem romper com a reprovação e propor novas práticas metodológicas. A partir de 1890, com a criação dos grupos escolares, inicialmente em São Paulo, e rapidamente difundidos em outros estados, é que o sistema seriado e o sistema de promoção dos alunos de uma série para outra de acordo com o nível de desempenho dos alunos se consolidaram no Brasil.

Embora não seja o foco deste trabalho detalhar as diversas modalidades de ciclos nem as diferenças entre elas, ligeiramente apresento alguns pontos que as diferenciam.

Dentre as diversidades de políticas de Ciclos já citadas por Mainardes (2009) buscamos alguns conceitos para brevemente reconstruir este momento da história em Mato

Grosso. Busco amparo em Freitas (2002), Lima (2002), Mainardes (2009), Perrenoud (2004). Para Freitas (2002), o conceito de ciclo de formação baseia-se:

No ciclo de formação os espaços e tempos escolares são reordenados em função do desenvolvimento da criança (geralmente ciclos de três anos): infância, pré-adolescência, e adolescência. Nestes a ênfase está na vivência de experiências significativas para as idades e para a vida. (FREITAS 2002, p. 316).

Outro conceito é o de Ciclos de Formação trazido por Mainardes (2009 p.62). Os Ciclos de Formação propõem uma ruptura radical com a lógica da escola seriada e com as práticas de reprovação. A organização escolar baseia-se nos ciclos do desenvolvimento humano: infância (de 6 a 8 anos de idade); pré-adolescência (9 a 11 anos de idade); adolescência (12 a 14 anos de idade).

Os alunos são matriculados e promovidos de acordo com os grupos de idade. Para o autor, os Ciclos de Formação evidenciam os aspectos antropológicos (as temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana) e socioculturais (socialização, escola como tempo de vivência cultural, valorização da cultura e da visão de mundo da comunidade escolar).

Nesse sentido concordo com a ideia de Lima (2002) que possui esta concepção sobre Ciclo de Formação:

Ciclo de formação não é uma novidade pedagógica. É equivocada a noção de que ciclo signifique simplesmente uma nova proposta pedagógica, pois ele é, na verdade, uma proposta de estruturação da escola, que envolve, de maneira fundamental, a gestão: o gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, da coletividade que se reúnem em torno do espaço escolar e, finalmente, da socialização do conhecimento. (LIMA, 2002, p. 8).

A autora revela ainda que Ciclo de Formação implica, por sua natureza, reformulações no conceito de ensinar e aprender e do próprio conceito de conhecimento associado à noção básica de que o conhecimento é um direito humano e que, todo e qualquer indivíduo deve ter acesso ao conhecimento.

Nesse sentido Mainardes relata que esta modalidade de ciclos é mais que as demais e a sua operacionalização exige uma reestruturação profunda do sistema escolar, em termos de currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores, entre outros aspectos. Segundo Mainardes (2007):

A versão progressista dos ciclos no Brasil abrange dois tipos de programas: os ciclos de aprendizagem e os ciclos de formação. Esta versão começou a se constituir a partir da formulação e implementação do Projeto Ciclo de Aprendizagem, na rede municipal de São Paulo, em 1992. (MAINARDES, 2007, p. 70).

Segundo o autor, foi a primeira experiência na qual os ciclos foram estendidos para os oito anos do Ensino Fundamental. As tentativas de políticas são sempre propostas que levam em consideração aspectos biológicos, culturais dos seres humanos presentes nas escolas. Lima (2002) ressalta que:

Seria um equívoco considerar o ciclo como uma proposta voltada àqueles que não aprendem ou que fracassam. Não se trata de inventar algo para acabar com a repetência. Educação por ciclos de formação 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 aos mais fracos”, mas antes disso, é dar o tempo adequado a todos. (grifo do autor). (LIMA, 2002, p. 9).

Outra alerta vem de Lima (2002) na qual argumenta que a proposta de Langevin-Wallon surge com a divisão em ciclos. Ela não tem uma argumentação em favor de aumento de aprendizagem, mas de uma re-significação do processo de aprender.

Ela surge como a estrutura que possibilitaria a formação do ser humano, tanto como ser cultural, como enquanto ator social. Há uma concepção de educação subjacente que advoga a perspectiva humanizadora do processo educacional. Wallon se baseia evidentemente, em seu amplo conhecimento sobre desenvolvimento humano, construído a partir de sua prática clínica, de pesquisador e de educador com base em sua formação médica e filosófica. E os ciclos obedecem a este processo de humanização, uma vez que Wallon organiza a educação para que ela se adapte às características do desenvolvimento humano, respeitando cada período de formação sem antecipar formas de atividades e aquisições e sem forçar o educando a trabalhar com o conhecimento de formas inadequadas, ou por serem precoces (o que acontece principalmente na pré-escola e no primeiro ano da educação fundamental) ou por terem já sido ultrapassadas no processo de desenvolvimento do aluno (o que ocorre frequentemente, com educando em defasagem idade-série). (LIMA, 2002, p. 13).

Lima (2002) afirma que as políticas de ciclos em sua grande maioria respeitam o processo de humanização e o período de formação de cada educando e organiza a educação para que ela se adapte às características do desenvolvimento humano, respeitando cada período de formação.

Segundo Mainardes (2009) “a versão progressista dos ciclos no Brasil abrange dois tipos de programas: os ciclos de aprendizagem e os ciclos de formação.” De acordo com o autor:

Após a implantação dos ciclos de aprendizagem na rede municipal de São Paulo, outras experiências surgiram em várias cidades administradas pelo Partido dos Trabalhadores. Em alguns desses municípios implantaram-se ciclos de formação e, em outros, ciclos de aprendizagem. (MAINARDES, 2009, p.72).

Para ele há diferenças entre os ciclos de aprendizagem e os ciclos de formação. “nos ciclos de aprendizagem a organização dos grupos e a promoção dos alunos baseiam-se na idade dos alunos. Ao final dos ciclos de dois ou três anos, os alunos que não atingiram os objetivos podem ser reprovados”.

Segundo Jorcelina Fernandes⁷ (2011) esta forma de organização curricular, Ciclo de Aprendizagem, pode ser caracterizada pela enturmação por idade e por conhecimento e ao final do ciclo os alunos que não atingirem os objetivos poderiam ser reprovados.

O ciclo de Formação, segundo Mainardes (2009) “baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência) e propõem mudanças mais radicais no sistema de ensino e organização escolar”.

Nos ciclos de formação 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 (no Projeto Escola Plural, projetos de trabalho; na Escola Cidadã, complexos temáticos). (MAINARDES, 2009, p. 73).

Segundo Lima (2002) a educação organizada em ciclos, deve promover a formação humana, incluindo os processos de comunicação através dos sistemas expressivos (movimento atividades estéticas, como dança, teatro, mímica, desenho, grafismo, a linguagem como sistema expressivo, literatura, poesia, e outros) e o desenvolvimento das linguagens simbólicas (a escrita, a linguagem matemática e as linguagens específicas das áreas do conhecimento como física, química e arquitetura, e outros).

⁷Jorcelina Elizabeth Fernandes professora e pesquisadora mato-grossense é doutora pela Universidade de São Paulo – USP, atualmente é professora efetiva da universidade Federal de Mato Grosso, atuando principalmente nos seguintes temas: política de currículo, currículo de formação profissional, organização e práticas curriculares e formação de professores da educação básica de acordo com o currículo lattes PPGE/IE/UFMT. As publicações da pesquisadora sobre a política de ciclos são bastante divulgadas e discutidas nas escolas da Rede Estadual de Educação em Rondonópolis-MT.

Dessa forma, surgem os ciclos de formação humana, com várias dimensões do processo de escolarização. Dentre as várias dimensões podemos destacar: gestão, currículo, avaliação, continuidade educativa, formação de coletivos, formação do educador. Busco em Lima (2002) a afirmação de que o aluno terá a sua escolaridade acontecendo por meio de ações que buscam a integração no processo educativo.

É uma concepção em que as aprendizagens se realizam como processos situados no tempo possibilitando-se, assim, ao aluno a realização dos processos de aprendizagem em toda a sua extensão, sem as rupturas existentes no sistema tradicional. (LIMA, 2002, p. 26).

De acordo com Mainardes (2009 p. 58) nos Ciclos de Aprendizagem, os anos de escolaridade oferecidos por uma rede de ensino são divididos em ciclos plurianuais (de dois, três anos ou mais), e de um modo em geral, Os Ciclos de Aprendizagem evidenciam os aspectos psicológicos e pedagógicos: o atendimento aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem dos alunos, a utilização da pedagogia diferenciada, da observação e da avaliação formativa.

Ainda nesta mesma direção Perrenoud (2004 p. 22-23) argumenta que os Ciclos de aprendizagem exigem uma “ruptura” com as etapas anuais e, portanto, com os programas correspondentes. Uma parte da credibilidade dos objetivos no final do ciclo se deve às ferramentas de avaliação das progressões individuais e de estabelecimento de balanços intermediários.

Segundo o autor, ninguém pode administrar uma progressão ao longo de um ano e, mais ainda de vários anos, sem dispor de pontos de referência. Perrenoud (2004) afirma ainda que é necessário que o sistema educacional normatize a extensão dos ciclos e seus objetivos, cabe a ele decidir a questão da duração de passagem de um ciclo para outro e da cooperação profissional e da responsabilidade de todos os professores, que devem ser livres para organizar durante o ciclo os seus trabalhos, dando-lhes esta autonomia.

Nesta forma de conceber, Perrenoud (2004 p. 28-29) traz a concepção global de Ciclos onde relata que é muito difícil encontrar uma única lógica de exposição de um conjunto de ideias que forma um sistema. Nove teses, segundo Perrenoud (2004) propõem uma concepção global dos ciclos articuladas entre si:

1. Um ciclo de aprendizagem é apenas um meio para ensinar melhor e para lutar contra o fracasso escolar e as desigualdades.

2. Um ciclo de aprendizagem só pode funcionar se os objetivos de formação visados ao final do percurso estiverem claramente definidos. Eles constituem o contrato para os professores, alunos e pais.
3. É importante desenvolver nos ciclos plurianuais vários dispositivos ambiciosos de pedagogia diferenciada e de observação formativa.
4. A duração da passagem de um ciclo deve ser padrão, para forçar a diferenciar por meio de outras dimensões além do tempo e para não favorecer uma reprovação disfarçada.
5. Um espaço-tempo de formação de vários anos só pode atingir seus objetivos se os procedimentos e as situações de aprendizagem forem repensados nesse âmbito.
6. Dentro de um ciclo, os professores se organizam livre e diversamente. O sistema lhe propõe instrumentos a título indicativo: balizas intermediárias, modelos de organização do trabalho e de agrupamento dos alunos, instrumentos de diferenciação e de avaliação.
7. É desejável que um ciclo de aprendizagem seja confiado a uma equipe pedagógica estável que se responsabilize por ele coletivamente durante vários anos.
8. Os professores têm que receber uma formação, um apoio institucional e um acompanhamento adequados para construir novas competências.
9. A busca de um funcionamento eficaz em ciclos é uma longa caminhada, que deve ser considerada como um processo negociado de inovação, que se estende por vários anos.

Na região sul do estado de Mato Grosso, uma das iniciativas em termos de política pública educacional que teve acentuado destaque foi em Jaciara-MT. Em 2000, a rede municipal de Jaciara apresentou à comunidade a Revista de Educação, que trazia “Ciclos de Formação, documento orientador da organização dos espaços e dos tempos nas escolas municipais de Jaciara.” Na revista Os Ciclos de Formação, traziam aspectos de organização. Vejamos alguns deles:

- A construção da aprendizagem é resultado das decisões e atuações coletivas que se traduzem em ações e organizações concretas dentro da escola, junto aos professores e alunos.
- A mudança que acontece na escola é estrutural, isto é, ocorre uma modificação na sua totalidade não apenas em um dos seus aspectos.
- A escola assume estruturalmente a lógica da inclusão.
- A escola se reorganiza para que seus tempos e espaços estejam a serviço do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, considerando que todos são capazes de realizar aprendizagens significativas.
- O processo de aprendizagem é reconhecido pelos ritmos diferenciados existentes em cada aluno concreto, considerando as diferenças, as ambiguidades e os conflitos como aspectos de realidades vividas por alunos e professores.
- A organização do Ensino dá-se a partir de espaços coletivos de discussão, estudo e planejamento, considerando uma perspectiva transdisciplinar e reconhecendo que a realidade é fonte de conhecimentos, ponto de partida, de problematizações e de retorno de todas as reflexões e construções teóricas.
- O Sistema de avaliação organiza-se para que os alunos passem com sucesso pela escola, por isso ele é processual, dinâmico, contínuo, cotidiano, qualitativo e descritivo.

Assim, ao avaliar as consequências do fracasso escolar no Brasil e em Mato Grosso, ainda que brevemente, pude perceber que os ciclos foram implantados com uma tentativa de enfrentamento ao fracasso escolar instalado durante décadas. A política de implantação de ciclos surge, no território nacional e em alguns estados, como uma proposta de romper com o círculo vicioso da repetência e com a evasão escolar.

A iniciativa da implantação da política de ciclos no Brasil destaca-se em promover o desenvolvimento das crianças, a democratização dos tempos escolares, rompendo com as séries e favorecendo o trabalho com alunos de diversas regiões, como ocorreu em Mato Grosso, com estudantes de culturas diferentes, culminando com um trabalho coletivo. O professor assume assim o caráter investigador e busca formas de investigar o processo de aprendizagem do aluno, mediando aprendizagens e construindo conhecimentos. Assim, no próximo capítulo, busco um pouco da história da implantação do CBA em Mato Grosso e dos pilares da política de ciclos aqui implantada.

3.3 Ciclos de formação em MT: um pouco da história

As discussões sobre o fracasso escolar e suas consequências drásticas, largamente difundidas em nível nacional, também se fizeram presentes em Mato Grosso. A Secretaria de Estado da Educação, em Cuiabá-MT, cuja realidade escolar era muito semelhante ao que ocorria em todo o território nacional, vinha ao longo dos anos apresentando tímidas iniciativas em termos de políticas públicas educacionais.

Mudanças em outros estados eram, graças aos melhores processos de comunicação, difundidas aceleradamente, ganhavam a simpatia e a esperança dos educadores do Ensino Fundamental e também de professores universitários, cujas aulas serviam de estratégias pedagógicas para disseminação do novo. Somavam-se às esperanças de melhoria a elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que indicavam a organização em ciclos como uma solução para a superação dos problemas de repetência e evasão no Brasil.

No ano de 1997 a SEDUC assume a tarefa de apresentar uma proposta contra os elevados e crônicos índices de fracasso escolar em Mato Grosso já relatados. O Secretário de Educação da época era o médico Fausto de Souza Farias, assessorado pela profa. Marlene Silva de Oliveira Santos, professora da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT e chefe de gabinete contrataram professores da UFMT como consultores para os assuntos relacionados ao Ensino Fundamental.

A tarefa primordial era criar estratégias de combate ao fracasso escolar, cujo lado mais cruel manifestava-se na reincidência de reprovações, especialmente na primeira série, impedindo, na maioria das vezes a continuidade dos estudos de crianças das camadas menos favorecidas.

Assim, inicia-se em Mato Grosso, um processo de discussão sobre uma estratégia para reverter à condição de uma escola seletiva e reprovadora, para uma escola que dá “margem para a ruptura e combate de uma tradição escolar baseada na reprovação.” (Mato Grosso, 1998, p.10).

No ano letivo de 1998, com portaria 032/98 – SEDUC/MT inicia-se a implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem que previa duração de dois anos, de modo a elevar, sem avaliação formal, os alunos do segundo para o terceiro ano do Ensino Fundamental. De acordo com a Proposta de Reorganização Curricular, “A implantação de outros ciclos ficará condicionada a uma rigorosa avaliação a ser efetivada pelas escolas e pela SEDUC/MT, ao final do segundo ano do CBA.” (Mato Grosso, 1998, p.15).

A Secretaria de Estado de Educação, concluiu a proposta elaborada com a participação das Assessorias Pedagógicas e professores da rede pública no início do ano de 1998. Em seguida propôs cursos de capacitação docente para todos os professores das primeiras séries do ensino fundamental.

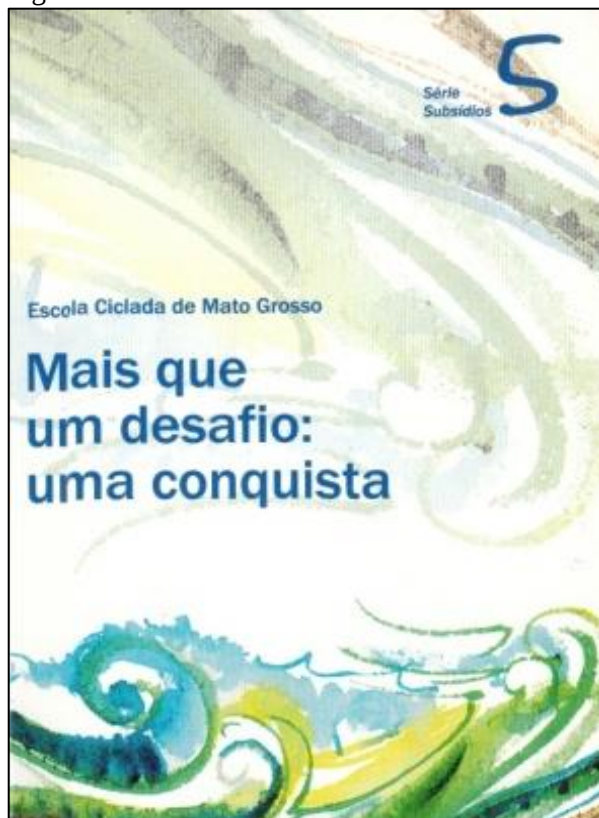
Como subsídios teórico-metodológicos à implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem foi publicado pela SEDUC/MT, um conjunto de livros que condensava a proposta curricular a ser desenvolvida durante os dois anos letivos a serem dedicados à alfabetização. Ao final dos dois anos as crianças deveriam ser encaminhadas diretamente à terceira série do ensino fundamental, sem a necessidade de exames comprobatórios.

Assim é que, durante o ano de 1998, um grande movimento de formação continuada se deu em função da nova proposta. Era preciso compreender a proposta pedagógica, era necessário construir novas práticas de ensino. A reprovação fora eliminada e era necessário construir estratégias de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, foi um período de grande efervescência no estado.

Houve um empenho da SEDUC/MT na tarefa de disseminar os princípios teórico-metodológicos da proposta e sugestões de atividades já que a nova proposta questionava as práticas anteriores.

Como estratégia de sustentação ao projeto a SEDUC/MT lança a *Série Subsídios*, visando a apresentar reflexões e sugestões práticas aos professores. Tratava-se de uma revista publicada pela Secretaria, cujos interlocutores eram os professores das séries iniciais. Até onde foi possível pesquisar, essa revista chegou ao seu número 5. O número 2 da série foi publicado em 1999. Já o número 5, foi publicado no ano de 2002.

Figura 01:Série Subsídios 5



Fonte: Arquivo da autora

Figura 02: Sugestão de Atividades 2



Fonte: Acervo da Autora

No decorrer destes dois anos de implantação do CBA em Rondonópolis/MT – (1998 – 1999) muitos encontros foram realizados com as professoras do Ciclo Básico da Aprendizagem Inicial (CBAI) e Ciclo Básico da Aprendizagem Continuado (CBAC). No decorrer do ano letivo um grupo de professores e coordenadores encontrava-se semanalmente na sub-sede do SINTEP para estudos, discussões e troca de experiências, culminando em Capacitações denominadas “Trocando experiências sobre o CBA.” A Assessoria de Rondonópolis/MT era responsável pelos conteúdos discutidos nestes encontros e contava com a participação ora presencial ora a distância da Consultora Lázara Nanci de Barros Amâncio⁸, professora da Universidade Federal de Mato Grosso.

No início do ano 2000, outro material estudado pelos professores e disponibilizado pela SEDUC no ano de 1998 foi um *kit* com fitas de vídeos constituído de seis fitas - Fundamentos, Linguagem, Educação Matemática, Filosofia, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais.

Figura 03: Subsídio Audiovisual



Fonte: Acervo do CEFAPRO

⁸ Amâncio possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1984), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1994), doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e pós-doutoramento pela Unicamp (2007). Professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso, com experiência na área de Educação, atua no Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEduc, especialmente nos seguintes temas: alfabetização, cartilha, história da alfabetização, grupos escolares, ensino de leitura e escrita.

O empenho dos alfabetizadores da época em conhecer e aprender a nova proposta era visível. Tínhamos alguns fatores favoráveis, a presença de muitos alfabetizadores nos encontros semanais ou quinzenais, a proximidade dos professores da UFMT envolvidos no processo ocorrido em Rondonópolis/MT. Como Assessora pedagógica pude participar da elaboração do Projeto da Escola Ciclada (PEC) ocorrida entre os dias 10 a 12 de novembro de 1999, num hotel próximo a Jangada-MT, onde elaboramos a primeira versão do PEC (Projeto da Escola Ciclada). Unidos de sugestões, entraves, desafios e possibilidades compartilhamos com outros assessores e com a equipe da SEDUC/MT experiências de todo o estado de Mato Grosso, éramos ali representantes das muitas vozes de cada município ou polos representados.

Sob a coordenação da Professora Mabel Strobel Moreira Weimer, a SEDUC/MT contava com uma equipe de consultores renomados como Lázara Nanci de Barros Amâncio, Cancionila J. Cardoso⁹, Raquel Gonçalves Salgado¹⁰, Marta Maria Pontin Darsie¹¹, entre outros.

Assim, dando continuidade ao processo de implantação do CBAI e CBAC a SEDUC/MT disponibiliza aos professores ainda em 1998 a Série Subsídios, a Proposta

⁹ Cardoso é Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso, possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - Campus de Rondonópolis (1984), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995), doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000), com estágio no Institut National de Recherche Pédagogique (Paris) e Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização e letramento, história da alfabetização, cartilhas escolares e memórias de professoras.

¹⁰ Salgado possui graduação em Formação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992), graduação em Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1993), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1998) e doutorado em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2005), com estágio no Centre for the Study of Children, Youth and Media, Institute of Education, University of London. Atualmente é professora adjunto IV da Universidade Federal de Mato Grosso. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, mídia, cultura lúdica, educação infantil e cultura contemporânea.

¹¹ Darsie possui graduação em Pedagogia, com habilitação em Docência e Supervisão Escolar (1982) e habilitação em Administração Escolar (1983) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas. Especialização em Formação e Atuação do Educador na Realidade Educacional, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas (1984); especialização em Metodologia do Ensino de Matemática de 1ª à 4ª série pela Universidade Federal de Mato Grosso (1986). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (1992) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). É professora da Universidade Federal de Mato Grosso desde 1986 e pesquisadora na área de Educação, com ênfase em Ensino de Ciências e Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, formação de professores, avaliação da aprendizagem, metacognição e matemática, educação de jovens e adultos.

Curricular do CBA constituída por um conjunto de cadernos. A série era composta de nove cadernos e vinham dentro de uma caixa de cor verde.

Figura 04: Pressupostos Teóricos do CBA



Fonte: Acervo da Autora

Figura 05: Caixa do material



Fonte: Acervo da Autora

Em 2000, dando continuidade à implantação da política educacional em Mato Grosso, a equipe SEDUC/MT disponibiliza também um periódico com o título “Recado em Revista” que era direcionado aos professores, trazia entrevistas, orientações e pequenas matérias de caráter orientativo aos professores. Todos os materiais eram disponibilizados aos alfabetizadores do estado de Mato Grosso.

A Proposta Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, a ser e a fazer, publicada no mesmo em 2000, direcionada a todos os professores do Ensino Fundamental de todas as unidades escolares tem sua análise documental no capítulo 4 desta pesquisa.

Figura 06: Livro Escola Ciclada de Mato Grosso



Fonte: Acervo da Autora

A SEDUC/MT propôs a implantação dos Ciclos de Formação em todo o Ensino Fundamental, ampliando o CBA que alcançava somente os alunos da 1ª e 2ª série, visando permitir a estes alunos e aos que compunham o Ensino Fundamental, continuarem seus estudos no mesmo ritmo da proposta do Ciclo Básico de Aprendizagem, conforme “Escola Ciclada de Mato Grosso-Novos tempos e espaços para ensinar e aprender a sentir, a ser e fazer.” (2001, p. 17).

A partir deste momento apresento dados de alguns estudos realizados em MT, todos no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, visando a conhecer e dar a conhecer aspectos da implantação dos ciclos na ótica de interessados na compreensão da organização em ciclos nessa região do centro-oeste brasileiro. Embora com a mesma temática, mas com focos e interesses diferentes do que apresento nesta pesquisa, acredito que os aspectos aqui abordados ajudam a compreender a implantação dos ciclos de formação e os desafios pedagógicos decorrentes dessa proposta. Apresento alguns dados das seguintes pesquisas: Cabrera (2004) Menegão (2008) Araújo (2005) e Ribeiro (2009).

Cabrera (2004), em sua dissertação de mestrado, intitulada “A avaliação da aprendizagem no discurso das professoras da escola ciclada de Mato Grosso: um estudo de caso” discorreu sobre avaliação da aprendizagem no discurso de professores da escola ciclada, que teve como objetivo identificar como tem sido as práticas avaliativas, pela via dos discursos das professoras de uma escola da rede estadual de Cuiabá/MT, e também verificou a organização curricular por ciclos e a política de progressão continuada.

Baseou-se em estudos das regulamentações vigentes no Estado sobre a Escola Ciclada e buscou desvelar as práticas avaliativas por meio do discurso das professoras. Na organização por ciclos exigem medidas complexas, por conjecturarem mudanças que alterem todo o trabalho, a organização e a cultura escolar.

Os dados levantados pela autora evidenciam o que as professoras da escola pesquisada pensam acerca da concepção de avaliação e da prática avaliativa e de como refletem 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 praticados pelos professores pesquisados, o que evidencia uma distância em relação aos pressupostos que calcam a proposta na inclusão escolar.

De maneira geral, a política de progressão continuada tem propiciado o debate sobre o fracasso escolar instaurado como natural nas escolas, apesar de não ter sido efetivamente implantada e implementada.

Cabrera (2004) afirma ainda que, os cursos de formação, genericamente não contemplam o desenvolvimento e aquisição do corpo teórico para o trabalho de organização da escola em ciclos além das questões salariais, entre outros. É salutar ressaltar que um dos passos, dado com a adoção dos ciclos, foi a quebra da letargia existente diante do fracasso escolar. Segundo a autora se, para alguns a escola ciclada não representa o modelo adequado de uma educação de qualidade, para outros a escola seriada representa um sistema falido, a ser superado. Cabrera (2004) assegura que:

[...] de modo geral pude perceber é que as professoras não compreendem a proposta e não dispõem de um trabalho diferenciado com os alunos que atenda à diversidade dos ritmos de aprendizagem existentes. Ou seja, os estudantes que não aprendem no mesmo ritmo da maioria são considerados os que têm dificuldades na construção do conhecimento e são encaminhados às aulas de articulação ou apoio, que na realidade corresponde à aula de reforço, dadas, também, por professoras que não compreendem a proposta e não dispõem de metodologias variadas para trabalhar com esses alunos. [...] a pseudo-ausência de reprovação incomoda, não somente porque está arraigada na prática do professor, mas, igualmente, porque esse profissional não sabe o que fazer com o aluno que tem dificuldade de aprender, ou melhor, que possui ritmo de aprendizagem diferenciado. (CABRERA, 2004 p. 143).

Nesse sentido, Cabrera (2004) ao finalizar sua tese conclui que as práticas avaliativas na escola pesquisada continuam tendo como marca principal a quantificação dos saberes e a classificação dos alunos. Porém, percebe que um importante passo para quebrar a letargia instaurada no sistema de ensino, em relação ao fracasso escolar, já foi dado, embora não revertido em benefícios práticos para os alunos.

Outro estudo de igual importância para o cenário acadêmico mato-grossense é a dissertação Menegão (2008), com o título de “A alfabetização no currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de educação”, cujo objetivo principal foi identificar e compreender “o desenvolvimento do currículo realizado por professores alfabetizadores do 1º Ciclo da rede pública estadual de ensino no município de Cuiabá.”

O presente estudo, segundo a autora, tem por foco o currículo desenvolvido pelos professores, nas turmas do 1º Ciclo, no que se refere à alfabetização.

Menegão relata que o compromisso político de cada professor precisa ser com os alunos, geralmente em maior número da rede pública e são eles os que mais necessitam da escola. Segundo Menegão (2008):

O compromisso político e pedagógico que norteia o presente trabalho traz para a discussão as reflexões sobre a “alfabetização na organização escolar em ciclos de formação”, pautadas pela exigência de que a escola deve se qualificar tomando por referência o direito à educação, especialmente dos estudantes oriundos das classes populares, uma vez que eles, além de constituírem o maior número de matriculados da rede pública, também são os que dela mais necessitam. É preciso lutar para reverter ou pelo menos minimizar o fracasso escolar que se faz presente no cenário educacional brasileiro e, em especial, no Mato Grosso. (MENEGÃO, 2008, p. 12).

Segundo a autora o grande desafio posto aos sistemas educacionais de ensino está em efetivar uma educação inclusiva, movido pelo conhecimento epistemológico de que todo ser

humano aprende e pela vida inteira; pela superação da organização da escola seriada em prol da consolidação de uma nova forma de organização escolar, dentre as quais a opção esclarecida pelos ciclos de formação.

Comentando aspectos do currículo normalmente desenvolvido na escola brasileira, a citação de Menegão (2008) parece bastante oportuna:

Entendo que a questão do fracasso escolar não pode vir deslocada deste tipo de prática conteudista, mecanizada, pois, além da exigência de pré-requisitos, “cobra-se” uma linguagem culta, correta e exercícios psicomotores repetitivos. E o que não se enquadra nesse padrão é tido como “aluno que não aprende”. Nesse sentido, pergunto: Será que não há um descompasso entre a prática realizada e os resultados esperados? (MENEGÃO, 2008, p. 207).

De acordo com a pesquisadora concluiu que os sujeitos da sua pesquisa, naquele momento, transitavam entre duas concepções: uma na perspectiva conservadora e restrita de alfabetização, outra numa perspectiva de alfabetização mais ampla e inovadora. A mesma sugere também que uma das questões que precisa ser priorizada refere-se à formação dos professores, especialmente os alfabetizadores; Menegão chama atenção para a necessidade de instalação de bibliotecas escolares.

Há consenso entre pesquisadores, de que não há possibilidade de explicar a complexidade do fracasso escolar por meio de um único fator. Hoje, ao olhar o percurso da educação no Brasil, percebo pelos estudos já realizados, que os problemas e desafios envolvendo a educação a algumas décadas atrás, de uma maneira geral, são bastante atuais. Assim, busco em Menegão (2008):

[...] é notório o fato de o conhecimento escrito, no Brasil, ser caracterizado pela exclusão das classes populares de e no processo escolar. Pode-se afirmar que a saída precoce da escola, que ocorre geralmente no 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, é um dos mais marcantes fatores da seletividade escolar. (MENEGÃO, 2008, 41).

De qualquer forma, para Menegão (2008) os Ciclos conseguiram interferir na cultura instalada nessas escolas. Como professora da rede estadual e partícipe das discussões dos professores que se posicionam favoravelmente ou contrários, afirmo que há muito a fazer para consolidar a organização escolar por ciclos na rede estadual em Mato Grosso.

Outra investigação que julgo pertinente citar é a dissertação de mestrado de Araújo (2005), cujo título “Resistência do professor quanto à mudança: o entrave à escola ciclada da rede estadual de ensino em Rondonópolis – Mato Grosso”, discorreu sobre a implantação da

Escola Ciclada em Mato Grosso, cujo objetivo principal foi investigar se houve resistência dos professores da rede estadual de ensino quanto à implantação da escola ciclada, por meio de relatos verbais.

A autora diagnosticou pontos de resistência dos professores pautados pela falta de informações necessárias as atividades docente e administrativa, capazes de romper com o modelo aí colocado. O público entrevistado compunha o universo de 35 escolas estaduais, porém somente 23 participaram.

Araújo (2005) ressalta que embora tenha sido implantado inicialmente o Projeto Terra, o Ciclo Básico de Aprendizagem e posteriormente a Escola Ciclada, houve e há, por parte dos educadores, a afirmação que a Secretaria de Estado de Educação implantou-a de cima para baixo. Segundo a autora a secretaria não ouviu a opinião dos profissionais envolvidos e considerou apenas os pareceres de técnicos da SEDUC/MT.

É pertinente acrescentar que os dados levantados evidenciam que a Escola Ciclada de Mato Grosso tem um longo caminho a ser percorrido para que sejam concretizadas as mudanças na educação, um caminho com muitas discussões. Outro ponto importante detectado por Araújo (2005) é que a formação do professor assume significado especial, uma vez que ela pode direcionar a prática pedagógica de uma forma mais compatível com as necessidades do professor e aluno.

Araújo detectou que o grande número de professores com muitos anos de profissão atuando em sala de aula, à espera de aposentadoria, segundo as vozes dos entrevistados da pesquisa, fazia com que os mesmos não sentissem vontade de mudar suas práticas e também legitimaram para que não houvesse um rompimento integral da serialização.

Segundo Araújo (2005) os professores entrevistados afirmaram que não houve uma preparação adequada para todos (apenas para os professores do CBA). Enfatiza ainda que os professores queixam-se de que os alunos não se interessam mais em estudar pelo fato da avaliação ter mudado e segundo eles, as notas são necessárias para manter a ordem na sala de aula.

A autora garante ainda que a política de formação continuada não se efetivou na sua totalidade. E, sem a pretensão de ser prescritiva, esta pesquisa quer chamar a atenção para a necessidade do professor refletir acerca das inovações no campo teórico relacionados à nova política de implantação no interior da escola pública em Mato Grosso. Segundo Araújo (2005) tais reflexões devem, ainda, estar presente nas reuniões de estudo programadas na escola e nos cursos de capacitação, uma vez que são fundamentais para a prática docente.

A realização desta pesquisa permitiu-nos constatar que, até hoje, dentro das unidades de ensino onde estão inseridos os sujeitos da nossa pesquisa, pouca coisa foi mudada desde a implantação da Escola Ciclada, a qual se constitui pontos de grandes debates, uma vez que se exige uma escola mais atraente e de qualidade. (ARAÚJO, 2005 p. 131).

As tentativas de novas metodologias ou novas práticas pedagógicas demoram tempo que a meu ver fazem parte do processo de mudança quando a escola tenta superar um sistema estabelecido há muitas décadas. Compreendo que as ações efetuadas pelas professoras, necessitam de uma resignificação de aprendizagens nas práticas pedagógicas, e como constatada por Araújo “pouca coisa foi mudada”, já considero como o início de mudanças.

Assim, apresento aqui as contribuições de Arroyo (2000) que mostra-nos estudos sobre redes que tentaram superar a seriação, implantando o sistema de ciclos. Sobre o assunto o autor traz diversas contribuições, referente às mudanças ocorridas pelas experiências inovadoras em redes que tentaram superar a seriação em função de um sistema em ciclos.

Estou sugerindo que as tentativas de superar a seriação e de reorganizar a ação pedagógica tendo as temporalidades do desenvolvimento humano como referencial nos remetem a questões mais de fundo e somos levados a repensar as concepções de educação básica que inspiram uma organização ou outra da prática escolar. Mudar a seriação por ciclos de formação, corrigir fluxos, acelerar os desacelerados e defasados só tem sentido pedagógico se ocorrer à superação da velha concepção de escolarização que inspira o sistema seriado e os currículos gradeados e disciplinares. As experiências inovadoras ou conseguem dar esse salto de concepção pedagógica ou ficam na superfície, nas aparências, em formalismos inconsequentes, em superações aparentes dos problemas. (ARROYO, 2000 p. 36).

Outra prática escolar ou experiências inovadoras, ora permanecem em pseudos transformações, ou em aparente superação ou conseguem efetivamente dar um salto em direção a um novo currículo que propõe superar velhas práticas.

Outra pesquisa, cujos dados podem dialogar com aspectos desta investigação é a dissertação de mestrado de Rodrigues (2009) sob o título “O silêncio e a transgressão: contribuições das narrativas de uma menina e de um menino com trajetórias marcadas pelo insucesso na leitura e na escrita”, publicada em 2009. Embora seu objeto não seja a organização em ciclos, a autora apresenta uma discussão sobre o insucesso escolar na leitura e na escrita, problema vivenciado por inúmeros alunos que frequentam a escola pública brasileira.

Os sujeitos da pesquisa são uma menina e um menino do sexto ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Participaram também os pais e os professores que atuaram/atuem com as crianças.

A pesquisa de natureza qualitativa teve como metodologia o estudo de dois casos pelas narrativas de uma menina e um menino, sobre suas histórias familiares e escolares adicionadas às narrativas dos pais e professores.

No percurso deste trabalho Rodrigues (2009) tenta compreender os fatores que contribuíram para o insucesso nas aprendizagens de leitura e da escrita, a partir das narrativas dos adolescentes, dos seus pais e da escola, nas vozes de alguns professores.

A autora lembra que crianças normais são constantemente levadas para aulas de reforço ou mesmo encaminhadas para psicólogos, médicos, na tentativa de legitimar alguma doença. Estas crianças por ainda não terem adquirido fazer o uso social da escrita e da leitura, nem mesmo terem adquirido o domínio da tecnologia da leitura e escrita, são comumente impedidas de aprender.

Segundo Ribeiro (2009):

Entendo por competências básicas da leitura e da escrita a codificação e decodificação dos signos linguísticos, ou seja, o domínio da tecnologia de ler e escrever, bem como a compreensão dos textos lidos e o uso social da leitura e da escrita em situações cotidianas.

É comum presenciarmos, nas escolas, crianças normais sendo encaminhadas as profissionais da saúde como psicólogos, psicopedagogos, médicos ou a professores de “reforço”. Na maioria das vezes essas crianças encaminhadas a diferentes profissionais não apresentam dificuldades de aprendizagem. Algumas delas apresentam problemas de indisciplinas na sala de aula, outras não demonstram ter vínculo afetivo com seu professor ou ainda os tempos e os ritmos dessas crianças fogem aos “supostos ritmos médios” de aprendizagem. (RIBEIRO, 2009, p. 41).

Embora sejam focos diferentes, atores diferentes, locais diferentes, todas as pesquisas citadas anteriormente, tem em comum a temática Ciclos ou Escola Ciclada. Falam do fracasso escolar, da organização em ciclos, dos insucessos nas aprendizagens de leitura e escrita, em desafios pedagógicos, da resistência aos ciclos.

As pesquisas já realizadas me ajudaram a compreender algumas questões com os olhos dos autores, para então construir esta pesquisa que aqui apresento.

4 PROPOSTA DO CICLO BÁSICO DE APRENDIZAGEM: APRESENTAÇÃO DO MATERIAL SUBSIDIÁRIO

Conforme já mencionei, a SEDUC/MT lançou em 1998 uma proposta curricular do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), constituída de um conjunto de livros (de nove cadernos), com a finalidade de subsidiar os professores durante os dois anos de ensino. O *kit* constituía-se em subsídios teórico-práticos para todas as áreas: um caderno dedicava-se aos Pressupostos Teóricos, e as demais Propostas Curriculares de Português, Matemática, Geografia, Educação Artística, Educação Física, Ciências, História. Tendo em vista a necessidade de abordar a complexidade do tema avaliação foi elaborado um caderno dedicado à discussão desse tema com o título de “Avaliação da Aprendizagem Escolar – Possibilidades e Limites.”

Cada caderno trazia explícitos os pressupostos teóricos da área em pauta, os eixos ou núcleos temáticos, os conteúdos e as sugestões metodológicas.

O caderno intitulado Pressupostos Teóricos, de autoria das professoras Cancionila Janzkovski Cardoso e Lázara Nanci de Barros Amâncio, era composto por 24 páginas, tinha capa de cor laranja, e, logo no início trazia “Palavra aos professores” constituída de três páginas, assinada pela Coordenadora Geral do Projeto de Implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem, Marlene de Oliveira Santos. Conforme sugeria o subtítulo era uma palavra realmente direcionada aos professores e possuía o objetivo de apresentar o material.

O principal objetivo deste material é subsidiar teórico-metodologicamente os educadores da rede pública de ensino na implantação do Ciclo Básico de aprendizagem (CBA) no Estado de Mato Grosso. Trata-se de um trabalho que almeja atender às expectativas dos professores de séries iniciais do Ensino Fundamental, que tem hoje o desafio de assumir, para esse nível de ensino, uma proposta político pedagógica mais adequada ao nosso atual contexto sócio-histórico. (MATO GROSSO. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, 1998, p. 7).

De acordo com as autoras a decisão para a elaboração deste trabalho, tal como foi organizado, resultou principalmente dos seminários sobre o CBA, realizados com professores, diretores, coordenadores pedagógicos da rede pública de diferentes municípios. O clamor dos professores era unânime por subsídios que esclarecessem a proposta do CBA e, ao mesmo tempo, ansiavam por uma proposta curricular com conteúdos e sugestões de trabalho em todas as áreas do conhecimento.

Os proponentes tinham preocupação em sugerir uma listagem de conteúdos em respeito ao trabalho já desempenhado pelos experientes alfabetizadores, mas a equipe pedagógica refletiu e considerou que, no processo histórico-educativo de Mato Grosso, uma proposta dessa natureza seria relevante e necessária.

A questão da capacitação docente presencial também foi enfatizada como condição *sine qua non* para a implantação desta proposta. Portanto, esses dois pontos – proposta curricular e capacitação docente constituem eixos viabilizadores do Projeto do CBA para Mato Grosso. (MATO GROSSO. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, 1998, p. 8).

Os proponentes alertavam para o fato de que, se tratando de uma proposta em implantação, que alterava a organização do ensino e a prática escolar, esse material, por sua natureza, só mostraria sua validade e adequação na medida em que o professor aceitasse os desafios de empregar o tratamento metodológico sugerido.

Assim, essa proposta deve ser considerada como um instrumento mediador de um processo que norteia o desenvolvimento da prática educativa do CBA, pois fornece orientações para o trabalho pedagógico nesse ciclo. Constitui-se também num bom ponto de partida para o necessário redimensionamento da prática docente. O tempo e as experiências dos professores certamente se encarregarão de apontar o momento necessário de revisão e (re) ajustes deste material, buscando sempre a melhoria do processo educativo. (MATO GROSSO. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, 1998, p.8).

Para uma melhor compreensão da proposta e maior aproveitamento do material, os proponentes sugeriram alguns encaminhamentos:

- Leitura e discussão da proposta em sua totalidade;
- Leitura e discussão da proposta de alfabetização, por todos os educadores da escola, para conhecimento da nova postura na área e respeito pelos professores responsáveis pelo CBA;
- Garantia de tempo e espaços para essas reflexões coletivas;
- Atuação do Coordenador Pedagógico como articulador e organizador dessas discussões;
- Envolvimento e apoio do diretor em todo o processo de diálogo discussão da proposta;
- Envolvimento dos atores educativos, incluindo os pais de alunos ingressantes;
- Inclusão da Proposta do CBA no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), pois é ele que dará sustentação, garantindo, além da implantação, a continuidade do CBA.

Segundo os proponentes, na década de 90 do séc. XX houve uma efervescência das ideias pedagógicas, sobretudo com a ampliação da discussão das teorias oriundas da Psicologia e das Ciências Sociais. Tais teorias vinham elucidando aspectos inusitados do desenvolvimento infantil colocando novas questões para a prática pedagógica. Dentre essas contribuições, encontrava-se a perspectiva sociointeracionista adotada pelo CBA.

Essa perspectiva teórica tem como um dos representantes mais significativos o psicólogo soviético Lev Vygotsky. Com sua obra produzida nos anos 20 e início dos anos 30, Vygotsky teve seus dois primeiros livros publicados no Brasil apenas em 1984 e 1987. [...] De um modo em geral, pode-se dizer que este estudioso prioriza a transformação social que, em sua visão, necessita de sujeitos donos de uma atividade consciente, deliberada, voluntária, reflexiva. (MATO GROSSO. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, 1998, p.10).

Segundo a proposta, uma das razões para a (re) leitura do trabalho dos soviéticos, Lúria e Leontiev, discípulos de Vygotsky e também das contribuições de Emília Ferreiro e colaboradores, foi a necessidade de um avanço sobre as chamadas propostas construtivistas, em que o papel do professor era interpretado, basicamente, como o de facilitador, de destabilizador de esquemas de construção do conhecimento pela criança, de provocador de conflitos cognitivos.

Atualmente, muitas indagações têm sido feitas num esforço de busca de compreensão maior do conhecimento, seus processos e formas de elaboração e apreensão. Essas indagações começam a mexer com o conceito de interação. Há um movimento de sentido de tirar o destaque do professor (proposta tradicional) e do aluno (proposta construtivista), para colocá-lo na mediação. Uma das ideias que permeia o socioconstrutivismo é a da construção conjunta do conhecimento. (MATO GROSSO. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, 1998, p. 11).

A proposta política-pedagógica do CBA foi, portanto, fundamentada e orientada por princípios que redimensionavam os diversos aspectos da ação educativa. Fazia-se necessária, nesse momento, toda uma discussão e aprofundamento por parte dos educadores sobre a formação humana e a construção do conhecimento.

Entendemos agora que a aprendizagem escolar é um processo complexo de construção de conhecimentos formais que envolvem várias dimensões (biológicas, afetiva, social) do ser humano, com transformações sucessivas nas formas de pensamento e comportamento. Essa visão de formação humana exige de nós, professores, uma nova lógica para o processo pedagógico, em substituição à ideia firmemente arraigada na tradição escolar de transmissão/recepção. Transmissão pelo professor que tudo sabe;

recepção pelo aluno que nada sabe. (MATO GROSSO. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, 1998, p.15).

A criança é um ser ativo no processo de aprendizagem, e este está vinculado à cultura por isso deveria valorizar a diversidade de conhecimentos e experiências com que as crianças chegam à sala de aula; os diferentes ritmos de aprendizagem e a importância das interações na sala de aula. Assim, segundo os proponentes, e diante desses novos princípios educativos, a função da escola redimensionava:

- a) O conhecimento trabalhado deveria levar em conta à realidade sociocultural das crianças;
- b) As metodologias deveriam enfatizar a construção coletiva (trabalhos em pequenos grupos, solução de problemas, pesquisas, troca de experiências, diálogos, oficinas, projetos interdisciplinares);
- c) As habilidades desenvolvidas centrar-se-iam se na participação, na vivência de processos coletivos;
- d) Para a avaliação da aprendizagem também seria necessário pensar outra lógica, resignificar a avaliação, adequando-a a essa nova concepção.

Assim, a implantação do CBA propunha a construção de uma nova prática docente a qual contava com dois elementos cruciais: ampliação/flexibilidade do tempo de alfabetização e capacitação docente com os pressupostos difundidos.

Segundo os proponentes, em função do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, grande valor deveria ser dado às interações em sala de aula, entendendo que as interlocuções promovidas/permitidas que ocorressem entre os alunos e entre o professor e os alunos, seriam constitutivas do conhecimento.

Esse é o principal motivo pelo qual sugerimos que, na constituição de turmas do CBA, as escolas não recorram a mecanismos de seleção de alunos (testes, remanejamentos) buscando homogeneidade. Pesquisas recentes comprovam que a segregação de alunos considerados mais fracos/fortes, mais novos/velhos, mais competentes/incompetentes, etc., contribui apenas para maiores prejuízos aos considerados menos capazes, mais lentos. A rotulação, qualquer que seja, interfere sempre negativamente no desempenho dos alunos, gerando, na maioria das vezes, um tratamento nem sempre mais adequado por parte do professor. (MATO GROSSO. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, 1998, p. 18).

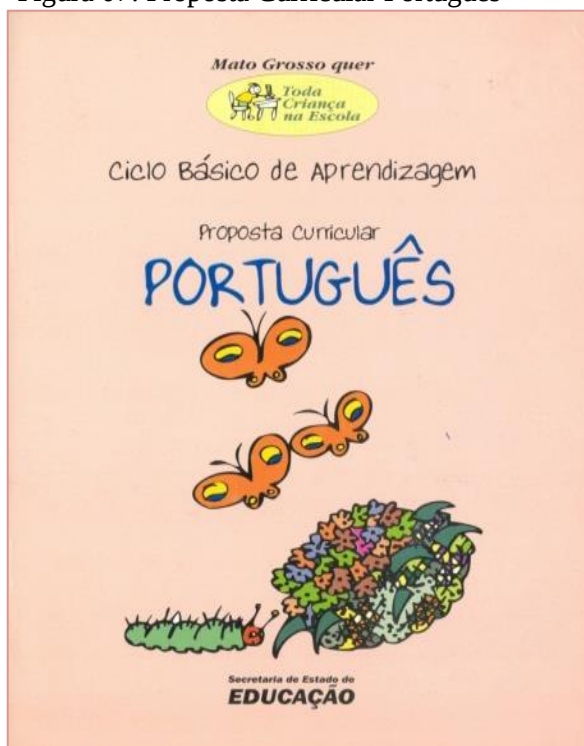
Os alunos iniciantes, com ou sem pré-escola, e alunos repetentes poderiam ter uma feliz convivência em sala de aula, desde que o professor promovesse um ensino dinâmico,

com propostas significativas de trabalho e respeitasse a capacidade dos alunos, como sujeitos de aprendizagem.

Pela natureza do Projeto do CBA, seus pressupostos e prática docente prevista seriam inconcebíveis a adoção de uma metodologia rígida, em que os conteúdos fossem trabalhados de forma estanque, fragmentados e sem articulação. Ao professor seria necessário ter perspicácia para não perder oportunidades e trabalhar num texto de língua portuguesa outras áreas/disciplinas, a inclusão tão necessária dos temas transversais (Ética, meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Sexualidade, Trabalho, Consumo e Cidadania).

A SEDUC/MT e as equipes que vinham trabalhando no Projeto do CBA, em particular, acreditavam que os professores das antigas primeiras séries do Ensino Fundamental faziam excelente uso do material que ora recebiam, tendo em vista dois fatores: a) a possibilidade de contarem com uma proposta de ensino que ajudaria, de fato, no cotidiano do trabalho docente; e b) a seriedade e o compromisso que esses profissionais tinham com o ensino, desejando sempre melhorar seu trabalho.

Figura 07: Proposta Curricular Português



Fonte: Acervo da Autora

Todos os cadernos traziam inicialmente uma apresentação de duas páginas, com a assinatura do então secretário Fausto de Souza Farias, colocando à disposição dos professores

das séries iniciais da rede pública de ensino, uma Proposta Curricular para o Ciclo Básico de Aprendizagem.

A organização deste material em cadernos que contemplem as diferentes áreas do conhecimento foi pensada tendo em vista facilitar o manuseio por parte do professor durante o planejamento. O uso deste material, elaborado de acordo com os objetivos e pressupostos da proposta do CBA, visa garantir a unidade necessária a um projeto pedagógico dessa natureza, implantado num Estado com as dimensões de Mato Grosso. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE PORTUGUÊS, 1998, p.3).

O objetivo seria inaugurar uma política de alfabetização no estado e assim, colocar a disposição dos alfabetizadores, cadernos que materializassem parte dos objetivos apontados no Plano de Metas do Governo do Estado, como: colocar a educação básica como prioridade; encaminhar o processo de reorientação do trabalho pedagógico junto à rede de ensino; atacar a barreira do fracasso escolar; iniciar a capacitação dos professores, como forma de valorização do magistério.

O caderno de Português constituía-se de 63 páginas e tinha como equipe de elaboração: Ádria Maria Ribeiro Rodrigues, Ana Arlinda de Oliveira, Cancionila J. Cardoso, Lázara Nanci de Barros Amâncio e como consultora e organizadora esta última.

Com o subtítulo “Linguagem: Processo e Produto da História Humana”, afirmava que a Linguagem criada pela humanidade para suprir necessidades de comunicação, deveria também permitir ao ser humano conhecer e representar o mundo, comunicar ideias e experiências e desenvolver o pensamento.

A linguagem seria parte integrante da identidade do sujeito, do seu pensamento, da sua consciência, porque a consciência só adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais. Mato Grosso - Proposta Curricular de Português. (1998 p. 7).

De acordo com a proposta:

A língua, sendo um fenômeno social, inclui a dimensão política, na medida em que traduz interesses e objetivos de grupos sociais diferenciados. Ela tanto pode servir para reproduzir a cultura dos grupos sociais que detêm o poder econômico e político, como poderá tornar o veículo que se proponha a tornar as relações sociais mais igualitárias ao valorizar a linguagem, a cultura e os interesses da classe menos privilegiada. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE PORTUGUÊS, 1998, p. 8).

Os sistemas simbólicos (verbais e não verbais), tais como desenhos, números, signos verbais, foram criados pelas necessidades do ser humano, ao longo do curso de sua história,

proporcionando desenvolvimento cultural, porque foram construídos de forma interacional. Ancorados em Leontiev (1986), ao produzir linguagem, o homem se organiza social e culturalmente, comunicando informações necessárias, produz e socializa conhecimento, registrando suas experiências, expondo pontos de vista e construindo visões de mundo.

Para o Ciclo Básico de Aprendizagem, a opção para o ensino de linguagem, consistia em concebê-la como ação na interação entre os sujeitos na sociedade, ou seja, uma opção consciente e política, respeitando a variedade linguística utilizada pelos alunos. Assim, a norma padrão era mais uma entre tantas outras. Uma vez que Mato Grosso constitui-se em um estado onde a riqueza de falares pode servir em muito na sala de aula, para o estudo das variações linguísticas, para onde confluem pessoas de quase todas as regiões do país,

Assim, uma metodologia voltada para o entendimento de como o sujeito aprendia e que partisse das experiências que os alunos traziam para a escola precisaria de um professor que aprofundasse seus conhecimentos sobre a língua e que elevasse seu nível de conhecimento.

De acordo com a proposta, intitulada “alfabetização: conhecer o alfabeto promoveria mudanças na vida da criança”, na perspectiva tradicional de alfabetização, a ênfase no ensino da língua materna centrava apenas no aspecto gráfico-sonoro. Assim, o conceito de alfabetização se restringia ao domínio do sistema gráfico. Alfabetizar consistia em ensinar a língua como algo pronto e acabado, reduzindo o conhecimento da criança ao reconhecimento das letras, das sílabas e do valor fonético. A aprendizagem era vista como recepção de um conteúdo transmitido pela professora.

Numa outra perspectiva, alfabetizar é um ato político, porque está ligado a constituição e desenvolvimento da consciência de ser/estar no mundo. Esta finalidade da alfabetização, adotada pelo Ciclo Básico, para o ensino da língua materna na fase da alfabetização, concebe que a língua não é um todo uniforme e acabado, mas que é algo dinâmico e que sua aprendizagem exige interlocutores, isto é, uma criança que aprende na interação com o outro. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE PORTUGUÊS. 1998, p. 12).

Conforme os proponentes, o conceito de alfabetização, a partir das pesquisas que envolvia o conhecimento de como o sujeito aprendia, teria sido ampliado do conceito técnico de codificação (escrita) e de decodificação (leitura) dos símbolos gráficos para instrumentalizar a criança para o uso social da linguagem escrita, isto é, em situações do cotidiano, desde adquirir conhecimentos científicos, informações, assinar documentos, até o

entretenimento, orientar-se por onde anda, para avançar nos estudos e, principalmente, para interagir com as pessoas.

Com o subtítulo “Vivenciar outras linguagens” os proponentes apresentaram, sem deixar de valorizar a linguagem escrita e a verbal, outras formas de linguagens, não verbais como: artes plásticas, pintura, escultura, colagens, dobraduras, e outros; as artes cênicas: teatro, circo, a dança; as artes cinematográficas, musical e corporal.

No CBA, as linguagens não verbais precisam estar em estreito contato com a linguagem verbal, porque na faixa etária de 6,7 anos as crianças sentem necessidade de simbolizar. Para isso, usam o seu corpo e o corpo dos colegas. [...] São atividades lúdicas que oferecem crescimento cognitivo e ajudam a aliviar as tensões. Os gestos são sinais que transmitem ideias, sentimentos, sensações e desejos não revelados. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE PORTUGUÊS, 1998, p. 15).

EIXOS NORTEADORES DA PROPOSTA

A proposta era permeada pela concepção sociointeracionista de linguagem, cujo enfoque fundamental é a interação verbal como lugar de produção de linguagem e também dos sujeitos. Assim, o texto ganharia relevância como objeto de estudo privilegiado, por constituir-se na unidade maior de significado da língua e a partir do texto, o professor trabalharia atividades linguísticas que se desdobrariam em práticas.

Dessa forma, nas aulas de Língua Portuguesa do CBA, o professor trabalhará com os usos e formas da linguagem, contemplando as atividades de operação e reflexão linguísticas, de modo a possibilitar que os alunos elaborem seu conhecimento sobre a língua escrita, usando-a em contextos e circunstâncias diversas e adequadas. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE PORTUGUÊS, 1998, p. 16).

Os proponentes instituíram dois grandes eixos para o trabalho com a linguagem, conforme representados no quadro abaixo: usos da linguagem oral e escrita e análise linguística.

Língua oral: usos e formas	Língua escrita: usos e formas
ANÁLISE LINGUÍSTICA SOBRE A LÍNGUA	

Fonte: (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE PORTUGUÊS, 1998, p. 17).

O conteúdo de Linguagem Escrita se desdobraria em Prática de Leitura e Prática de Produção Textual, pois quando chega à escola a criança já é falante competente da língua

materna, portanto, não é papel da escola ensinar a criança a falar. Mas ressaltavam dois aspectos com relação à linguagem oral na escola: a linguagem oral trazida pela criança é uma oralidade adequada a contextos informais, à conversa cotidiana; paralelamente ao ensino da escrita, há uma nova oralidade a ser apreendida pela criança.

Assim, a compreensão dessa nova dimensão envolvida na linguagem oral da criança destruía a ideia de que o oral é anterior à escrita: o oral é constitutivo da escrita.

Os proponentes afirmavam que a língua não é um todo uniforme e acabado, regulado por regras fixas, mas o próprio processo de interação verbal, oral ou escrito, onde os interlocutores instituíam o sentido de seu discurso.

A criança aprende, ainda, a representar objetos e situações pelo desenho, configurando já o uso de uma linguagem escrita real. Deslocar o desenho de coisas para o desenho de palavras é uma transição natural e, para Vygotsky, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequada e naturalmente esta transição.

De acordo com a proposta o professor precisaria lembrar-se que nem todas as crianças que vêm para sua sala de aula estão desde cedo em contato com a linguagem escrita e em interação com pessoas que leem e escrevem. Assim, o professor deveria realizar atividades em que ocorressem situações de uso da escrita para garantir a aquisição ou ampliação do entendimento do que é ler e escrever e da função social da escrita.

Nesse sentido, é importante pensar a alfabetização na perspectiva do que a escrita representa de seus valores e usos sociais, além da compreensão de como se organiza esse sistema. As atividades deverão ser as mais variadas, possibilitando ações sociais de uso da leitura e da escrita. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE PORTUGUÊS, 1998, p. 22).

O trabalho com textos deveria ser realizado de modo a permitir a compreensão global pelos alunos, pois somente a partir desta compreensão seria possível destacar palavras ou frases para a sistematização do domínio da leitura e da escrita.

Assim, a alfabetização passa a exigir uma nova compreensão dos papéis que o aluno e professor ocupam nas relações de ensino e aprendizagem. Ampliar nosso conceito dos papéis desses atores educativos exige de nós, educadores, uma passagem pela reflexão sobre as relações pedagógicas numa nova dinâmica instituída a partir de outra lógica – a de que a alfabetização proposta na perspectiva do sociointeracionista tem as interações sociais como foco (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE PORTUGUÊS, 1998, p. 23).

De acordo com os proponentes, a cada leitura feita com prazer, novas dimensões surgem dos fatos encerrados no texto. O leitor não poderia ser leitor de um texto só, como acontecia na escola com o livro didático. Importava muito, na prática de leitura, deixar que as crianças se expressassem através da oralidade toda a capacidade linguística que já possuíam antes de vir para a escola.

As atividades de análise linguística deveriam ter como ponto de partida a exploração ativa e a conservação de regularidades no funcionamento da linguagem. Assim, as atividades desenvolvidas deveriam basear-se em situações que permitiriam a busca da adequação da fala ou da escrita própria e alheia, a avaliação sobre a adequação de certas expressões no uso oral ou escrito, a comparação entre os diferentes sentidos atribuídos a um mesmo texto.

Como objetivos da Língua Portuguesa no Ciclo Básico de Aprendizagem, esperava-se que as práticas educativas permitissem progressivamente que os alunos fossem capazes de:

- Utilizar, com eficácia, a linguagem oral e escrita, adequando-a as diferentes situações comunicativas e os distintos interlocutores;
- Compreender o sentido de textos orais e escritos;
- Resumir oralmente e por escrito textos lidos ou ouvidos;
- Escrever textos, demonstrando compreensão da escrita alfabética e compreensão com a forma ortográfica;
- Reconhecer e produzir individual e coletivamente, textos orais e escritos, de diferentes gêneros.

Quanto aos critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o CBA, deveriam ser observados se o aluno sabia narrar histórias e relatos, se mantinha sequência dos fatos; se compreendia os textos lidos; se localizava informações pontuais em textos lidos; se recontava por escrito ou oralmente, histórias lidas ou ouvidas; se lia pequenos textos, se resgatava seu significado; se escrevia utilizando a escrita alfabética; se demonstrava preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases; se produzia texto escrito com determinada finalidade.

No Ciclo Básico a prática na sala de aula tinha como proposta de conteúdos e como metodologia o trabalho com a alfabetização – concebida como processo de apropriação da língua escrita – como papel fundamental. Era a inserção da cultura letrada, promovendo o ensino da leitura. Nas práticas pedagógicas tradicionais a alfabetização tornava como caminho os métodos e seus processos, promovia o ensino da leitura, partia de estruturas

menores: o fonema, a letra, a sílaba, a palavra ou vice-versa. A perspectiva da nova proposta era de que o trabalho com o ensino da leitura tivesse como fonte o texto.

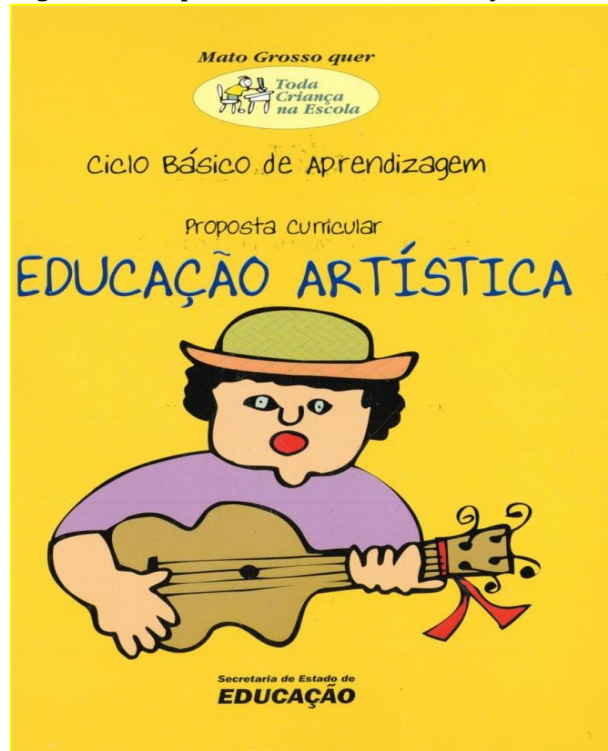
Quem se alfabetiza precisa começar com textos que, como leitor, o faça reagir, questionar, antecipar, inferir, acrescentar, ler nas entrelinhas. O texto é um condutor de ideias e visões de mundo e, nesse sentido, portador de conhecimentos plurais.

Não queremos, com essas reflexões, afirmar que o ensino de estruturas menores da língua não seja importante para a compreensão do código linguístico, pois um texto é constituído por elas. O enfoque muda na medida em que o texto é apresentado à criança como uma estrutura linguística completa. Ao trabalhar o texto, o professor dará ênfase à busca dos significados que este tem para a criança, a partir de sua leitura de mundo (Freire, 1989, p.11), porque esta precede a leitura da palavra. O leitor fará sua compreensão do texto baseado nas experiências já vivenciadas. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE PORTUGUÊS, 1998, p. 31).

A aprendizagem de leitura deveria dar à criança o sentimento de que, por intermédio dela, um novo mundo se abriria perante sua mente e imaginação. Era importante que o professor estivesse consciente de que, através de atividades diversificadas de leitura, a criança aprofundaria seu conhecimento, elevando seu nível de consciência acerca da realidade.

Os proponentes concluíram o caderno com várias “Sugestões de atividades” com o texto; com palavras e frases; com palavras, letras e sílabas; criação de textos coletivos; apresentando metodologias de como realizá-las. Apresentaram também conteúdos de língua portuguesa, língua oral, linguagem escrita: “pensando o conteúdo da sala de aula”, “o trabalho com texto: as muitas possibilidades.”

Figura 08: Proposta Curricular de Educação Artística



Fonte: Acervo da Autora

A proposta curricular de EDUCAÇÃO ARTÍSTICA constituía-se de 27 páginas e tinha como responsável pela elaboração Rosana Baptistela. Este caderno possuía a mesma apresentação dos outros cadernos, na introdução afirmava que as diferentes modalidades artísticas constituíam-se de linguagens que ampliavam os horizontes das crianças, sua compreensão de códigos regionais e universais e sua capacidade de expressão e comunicação.

Em contato com a arte, o ser humano entra em contato consigo mesmo, com alguns aspectos pouco explorados habitualmente, tomando consciência de suas emoções e sentimentos mais profundos. Desde que nascemos à arte está presente em nosso cotidiano, manifestando-se através de imagens, jogos, brincadeiras, músicas, danças, e outros; no convívio social e familiar.

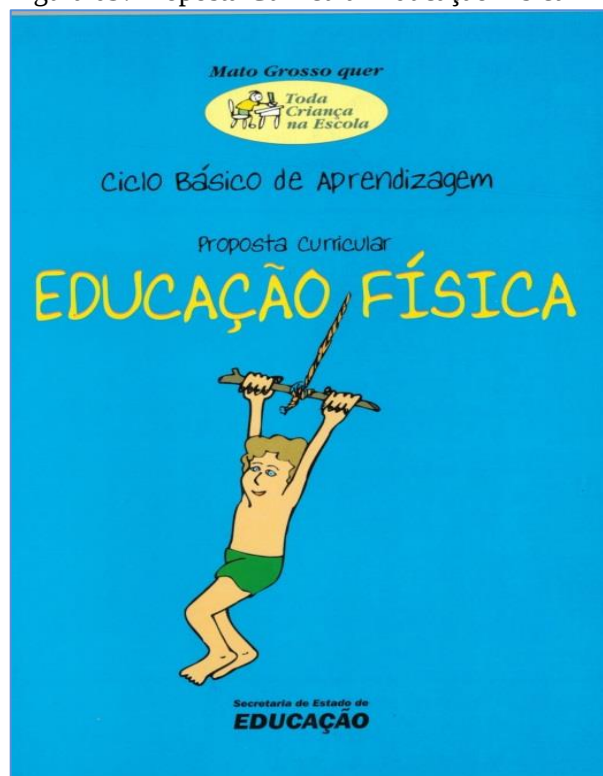
Muitas vezes o aluno chega à escola e o seu conhecimento empírico, não é levado em conta. As artes são vistas como algo distante, acessível a poucos, sem que o aluno tenha espaço para criar e refletir. Por meio da Educação Artística que era proposta no CBA, o aluno tinha oportunidade de ser orientado pelo professor, perceber melhor a realidade em que estava inserido, aguçando sua capacidade de observação e percepção das coisas e das pessoas à sua volta.

Ainda, o professor deveria estimular os alunos à criação de suas próprias imagens, individuais e coletivas, habitualmente fadadas à reprodução mecânica de danças, gestos,

músicas, desenhos, e outros vendidos pela mídia. Os autores afirmavam que não pretendiam formar artistas, mas propiciar uma formação para as crianças que, com a experiência artística, estivessem mais aptas a apreciar, agir com coerência, discernir, conhecendo melhor seus sentimentos, seus pensamentos, tendo maior liberdade de decisões, exercendo uma cidadania mais consciente, crítica e participante.

A postura metodológica ressaltava a importância de se evitar a utilização de modelos e desenhos mimeografados, mas que o professor proporcionasse aos alunos diferentes situações que estimulasse a capacidade criadora de cada um, no que tangesse ao fazer artístico. O professor deveria pesquisar sobre manifestações culturais e artísticas do município e da região, buscar materiais necessários ao desenvolvimento das atividades e levantar as vivências artísticas e estéticas das crianças, através de aulas-oficinas, em que jogos e brincadeiras variados proporcionassem-lhes pintar, desenhar, recortar, dançar, colar, tecer, modelar, cantar, produzir sons, gestos, falas, e outros para o diagnóstico das potencialidades e do conhecimento que traziam. Em relação ao conteúdo os autores propunham que oportunizassem aos alunos vivenciar as diversas modalidades como: Dança, Teatro, Música, Artes Plásticas e Audiovisuais. Propunham também que os conteúdos se articulassem entre os três eixos norteadores: Produção, Apreciação, Contextualização histórica de obras de artes.

Figura 09: Proposta Curricular Educação Física



Fonte: Acervo da Autora

A proposta curricular de Educação Física constituía-se de 47 páginas e tinha como equipe de elaboração: Márcia Luíza Machado Figueira Sodré e Silvana Vilodre Goellner. O caderno de Educação Física trazia a mesma carta de apresentação assinada pelo Secretário Fausto de Souza Farias.

O texto foi construído com o objetivo de subsidiar aos professores no que diz respeito ao trabalho com a Educação Física, disciplina do currículo escolar, que trabalha com conceitos, valores, atitudes, comportamentos e conhecimentos que colaboram no desenvolvimento de habilidades e capacidades para o exercício da cidadania.

O texto foi estruturado em três grandes partes: as características da disciplina Educação Física, seus objetivos, seus conteúdos, sua metodologia de ensino. A Educação Física que trata no interior da escola, de um conteúdo que é seu objeto de estudo: os elementos da cultura corporal. A disciplina trabalha com o corpo, com o esporte ou com exercício físico? Ela trabalha com o conhecimento, hábitos, noções, éticas e morais, valores, vontades e desejos e, ao tematizar a cultura corporal, trabalha o movimento humano preocupando-se, fundamentalmente, com a formação do ser humano.

Assim, as atividades têm um sentido social e um sentido pessoal, interpretando intencionalidades e objetivos do indivíduo e da sociedade. A Educação Física, portanto, deve tratar pedagogicamente o conhecimento que constitui a cultura corporal, tentando apreender a expressão corporal como linguagem. Por conseguinte, valorizar não apenas os aspectos físicos do movimento, mas prioritariamente, os significados que o ser que se movimenta incorpora ao fazê-lo.

Para tanto, é necessário entender que não se pode trabalhar com as concepções tradicionais de Educação Física visto que estas, muitas vezes, acabam por uniformizar as práticas corporais, o que conduz o aluno à redução da complexidade das suas possibilidades de movimentação. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1998, p. 16).

A proposta do Ciclo Básico de Aprendizagem buscava um trabalho direcionado por uma concepção aberta para o ensino da Educação Física, atuando em duas dimensões: no processo de socialização, através do qual as crianças se desenvolvem como seres sociais, e no processo de individualização, através do qual as crianças e jovens se desenvolvem como indivíduos únicos e inconfundíveis.

Ainda, que os conteúdos da Educação Física fossem elementos da cultura corporal (jogo, ginástica, dança, mímica, luta, esporte, e outros). Estes deveriam ser trabalhados em toda a escolarização, porém diferenciados quanto aos seus objetivos, às dificuldades, às possibilidades, aos conhecimentos técnicos e históricos em cada ciclo.

O Ciclo Básico de Aprendizagem fundamentava-se em uma perspectiva ampliada de currículo, rompendo definitivamente com aquela visão tradicional que a percebe apenas como o elenco de disciplinas, e mostrava que seria possível trabalhar com os alunos, de forma a minimizar suas dificuldades, na medida em que se rompia com o etapismo que caracteriza o ensino seriado.

Como metodologia do ensino da Educação Física para o Ciclo Básico de Aprendizagem, seria necessário saber como trabalhar os conteúdos, ou seja, quais os procedimentos metodológicos que seriam adotados para garantir ou não o êxito da proposta. Seria fundamental que, ao trabalhar com o esporte, a dança, o jogo, a ginástica e a luta, o professor o fizesse a partir de uma visão ampla que contemplasse as questões teóricas, conceituais, metodológicas e valorativas que estivesse sendo explicitadas.

Assim, a título de orientação, sugere-se que cada aula, independente do seu conteúdo, contenha os seguintes momentos:

1. Uma parte inicial onde acontecerá apresentação do conteúdo, dos objetivos da aula e também a problematização dos conteúdos.
2. Uma parte que decorre da inicial, onde acontece a reflexão sobre o conteúdo e a consequente ampliação do referencial teórico.
3. A última parte da aula deve centrar-se na sua avaliação. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1998, p. 29 -32).

Os conteúdos de Educação Física, elementos da cultura corporal como o jogo, a ginástica, a dança, a mímica e as atividades circenses, a luta, o esporte, e outros. A proposta trazia cinco páginas de sugestões de conteúdos, poderiam ser ampliados de acordo com o repertório e a criatividade do professor.

Trabalhar com a cultura corporal na escola, significa trabalhar com conteúdos que possuem significado social para os alunos. Além disso, possibilita tanto ao professor quanto aos alunos a aquisição de outros e novos significados a partir da metodologia em que são trabalhados e também dos valores éticos e morais que veiculam, quando são trazidos para compor o universo das aulas de Educação Física.

É também responsabilidade da escola e, por conseguinte, dos professores, a formação de um ser ético que seja capaz de definir conscientemente valores, condutas, normas e atitudes direcionadas para a humanização da vida. Um ser capaz de entender a sociedade de seu tempo, questioná-la e buscar alternativas, no sentido de minimizar suas misérias. É preciso possibilitar aos alunos exercerem na sua plenitude a inteligência, a criatividade e a sensibilidade.

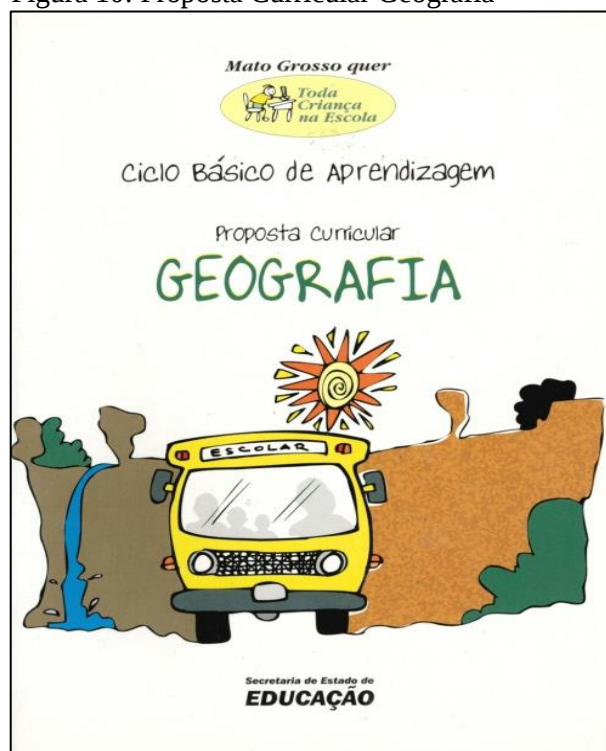
A inteligência enquanto faculdade de aprender, apreender, compreender, perceber; a criatividade como ideia de fecundar, criar/recriar, ampliar horizontes, olhares – alguns já preestabelecidos; a sensibilidade como a perspectiva de vivenciarmos sentimentos de humanidade, ternura, justiça, solidariedade, compaixão, entre outros. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1998, p. 44).

Segundo os proponentes, dentro dessa perspectiva, ao trabalhar com a cultura corporal na escola faz-se necessário, sobretudo, respeitar a pluralidade e a divergência, sem perder de vista o horizonte da apreensão, compreensão e construção do conhecimento.

O professor, além de educar e educar-se para a socialização e para a construção de valores coletivos, precisa também orientar sua ação no sentido de uma intervenção que reconheça a individualidade, isto é, baseado na ideia de alteridade (do outro) reconheça a existência de diferenças e, ao fazê-lo, não valorize a uniformidade. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1998, p. 44).

Os proponentes concluem afirmando a necessidade de se entender que cada aluno é diferente e é preciso estar atento, para que não se categorize e/ou rotule os alunos a partir de preconceitos que, ao invés de incluir, excluem. É fundamental estabelecer ligações com sua significação humana e social, uma vez que, eles situam-se no campo da cultura que é criada e recriada, constantemente a partir da intervenção de cada um nós.

Figura 10: Proposta Curricular Geografia



Fonte: Acervo da Autora

A proposta curricular de GEOGRAFIA constituía-se de 33 páginas e tinha como equipe de elaboração: Inês Benevides Nogueira, Maria Lúcia Coradini, Maria Salete Bruschi, Regina Inês Villas Boas Estima e como consultora e organizadora esta última.

O caderno de Geografia trazia a mesma apresentação da proposta de Português, com duas páginas, assinada pelo então secretário Fausto de Souza Farias, que colocava à disposição dos professores da rede pública de ensino uma Proposta Curricular para o Ciclo Básico de Aprendizagem.

Na Introdução do caderno de Geografia, os proponentes legitimam que “currículo é o instrumento organizador da escola”. É a partir dele que se planeja, se desenvolve e se avalia as ações educativas intencionais das quais dependem o processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o currículo pode ser um instrumento articulador e integrador da escola com a comunidade. É a partir da discussão curricular periódica, feita em cada unidade escolar, que os professores poderão rever sua prática e incorporar as diferentes aprendizagens pedagógicas adquiridas de sua experiência vivida, percebida e refletida. Essa é a forma viva e dinâmica de se fazer currículo no processo. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA, 1998, p. 8).

Os proponentes traziam duas dimensões: a primeira a dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como referência e a segunda a necessidade de ser ponto de partida para a implantação do Ciclo Básico (CBA) da Rede Estadual de Mato Grosso, que poderia sofrer modificações nas unidades escolares, através da reflexão dos professores e da necessidade de integração com o projeto educacional de cada escola.

O ensino de Geografia contribuiria na formação geral das crianças e jovens porque, através de seus instrumentos de análises, permitiria uma compreensão mais ampla da realidade, possibilitando a sua participação no meio em que vivem como cidadãos.

Para tanto, é necessário ver a geografia como a ciência que estuda o funcionamento da natureza no processo histórico de formação das sociedades humanas, por meio da leitura do espaço geográfico e da paisagem.

Paisagem, lugar, espaço geográfico e território são as categorias de análise, através das quais se desenvolve o pensamento geográfico ao longo dos anos no Ensino Fundamental. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA, 1998, p. 11).

A Geografia poderia se valer de outras linguagens que também contribuiria para formar o conceito de representação do espaço: fotos, vídeos, filmes, gravuras, desenhos, jornais e revistas, música e brincadeiras infantis. A escola deveria possibilitar aos seus alunos

a oportunidade de saber representar o espaço, por intermédio de suas próprias produções, bem como saber ler e interpretar os dados de um mapa ou de um gráfico.

Os objetivos da geografia no CBA são:

- Reconhecer e identificar, na paisagem local e no lugar em que vivem a manifestação da natureza e as transformações realizadas pelo grupo social que a domina;
- Fazer comparações entre a paisagem local e outras paisagens mais distantes, através de fotos, gravuras, filmes;
- Saber observar e descrever a paisagem natural e cultural, por observação direta e indireta;
- Saber representar os lugares onde os alunos vivem, produzir, ler e interpretar croquis da casa, da escola, do quarteirão, do bairro, maquetes, desenhos, colagem de gravuras, fotos;
- Reconhecer, no cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância, para se deslocar com autonomia.

Os eixos temáticos para o CBA são:

1) O LUGAR E A NATUREZA

- Lugar de moradia e convívio social;
- A presença da natureza

2) CONSERVANDO O AMBIENTE

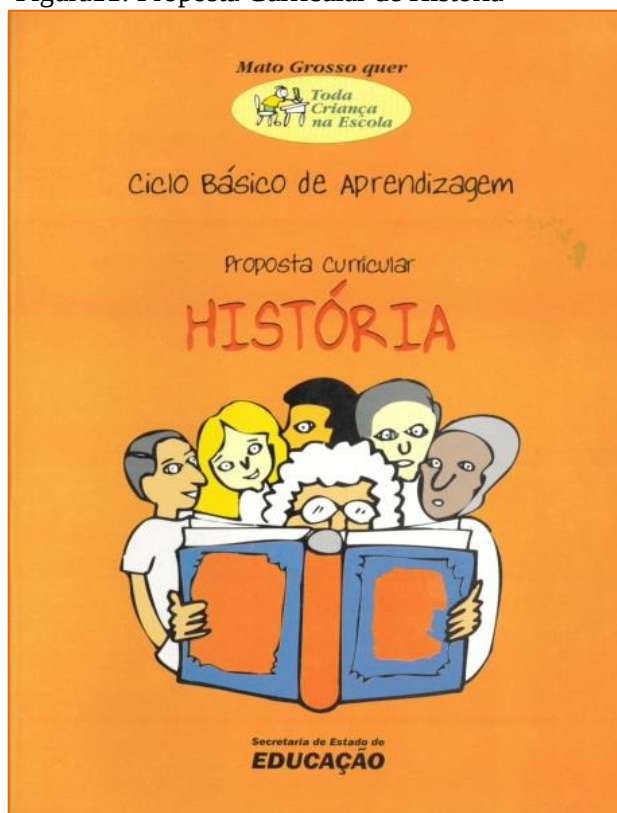
- Sala de aula;
- Escola;
- Bairro;
- Cidade/município.

3) TRANSFORMANDO A NATUREZA

- Diferentes paisagens e a presença da natureza
- Paisagem rural: ocupação humana e culturas agrícolas
- Paisagem urbana: bairros residenciais, comerciais e industriais.
- Modificações provocadas pelo homem

Os proponentes além de elencarem os eixos da proposta traziam também sugestões de atividades para cada um deles. Além das sugestões e de como realizá-las, o caderno de geografia encerrava-se com sugestões de materiais didáticos.

Figura11: Proposta Curricular de História



Fonte: Acervo da Autora

A proposta curricular de HISTÓRIA constituía-se de 30 páginas e tinha como equipe de elaboração: Ademilde Maria da Silva, Amali Pereira da Silva, Dania Maria G. Kuhn, Delvair Maria David de Moraes, Estelita Dourado de Araújo, Laci Maria Araújo Alves, Maria Odete Santos Souza, Marisa Inês Brescovici Araújo, Tania Maria Magalhães e como consultora Laci Maria Araújo Alves.

O caderno de História trazia a mesma apresentação da proposta de Português, com duas páginas, assinadas pelo então Secretário Fausto de Souza Farias, o qual colocava a disposição dos professores da rede pública de ensino uma Proposta Curricular para o Ciclo Básico de Aprendizagem, também publicada pela “Entrelinhas Editora e Publicidade”, em Cuiabá/MT, 1998.

Na Introdução do caderno de História, os proponentes informavam que o documento era resultado de discussões coletivas que levaram em conta os princípios ressaltados nas Diretrizes para o Ensino Fundamental e Proposta Curricular de Reorganização Curricular (Secretaria de Estado de Educação, 1997).

Sem perder de vista a função social da escola como espaço de construção de conhecimentos e considerando a necessidade de exemplificações e

detalhamentos relacionados aos conteúdos, procuramos, na elaboração desta proposta, evidenciar o entrelaçamento de conteúdos, objetivos e avaliação. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA, 1998, p. 7).

A colocação do material nas mãos do professor do CBA, somado as suas experiências, visava subsidiá-lo no enfrentamento das questões teórico-práticas ligadas à operacionalização de um novo currículo. Mas a proposta só se tornaria realidade se fosse incorporada, de fato, ao fazer pedagógico de todos os professores. Para além da adesão seria primordial que houvesse reflexão e redimensionamento da prática pedagógica.

Em História e Alfabetização – Pressupostos Teóricos o objetivo principal constituía-se em fazer com que os professores e alunos se percebessem no processo, enquanto agentes históricos e construtores da História. A proposta se fundamentava numa nova postura frente ao ensino de História, a partir da realidade do aluno.

O que se percebe é que o ensino de História no 1º e 2º graus tem se caracterizado pela prática de se decorar nomes, datas e fatos isolados, o que provoca desmotivação na aprendizagem. A História é apresentada como história do passado, como algo muito distante da realidade do aluno. [...] Nesse sentido, os famosos “questionários” tem sido utilizados como regra geral, juntamente com as cansativas “aulas expositivas”; o livro didático como recurso de todas as aulas e as “provas”, na maioria das vezes, se pauta numa reprodução (às vezes distorcida) de fatos do passado (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA. 1998 p. 9).

Uma nova proposta para o ensino de História não se prenderia a uma concepção tradicional, como uma sucessão cronológica de fatos estanques, com memorização de nomes e datas. Deveria partir da realidade, da percepção do aluno no processo histórico e de sua importância para o meio onde se encontra inserido, considerando as contradições e as transformações do processo, de modo interdisciplinar.

Outro aspecto de fundamental importância seria a reflexão sobre a postura do professor. Levando-se em conta que alguns questionamentos são imprescindíveis no início de qualquer prática educativa: o que eu pretendo com os alunos? Qual mudança se pretende provocar nos alunos? Qual a minha postura enquanto educador (a)? De que forma o ensino da História auxiliará aos alunos na compreensão da realidade?

O aluno deverá perceber-se no processo, a partir de sua própria linha do tempo: concepção, gestação, nascimento, diferentes etapas do seu crescimento, bem como a dos seus pais, para que, de forma simples e clara, possa aprender a noção de processo histórico e do movimento da História.

[...] Nessa perspectiva, o professor poderá considerar a cultura material (o homem, a mulher, as ferramentas de trabalho, a moradia, a alimentação, o consumo, etc.) e o imaginário dos alunos (como cada um percebe os fatos históricos) e tentar conduzi-los de modo que entendam melhor o seu meio. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA, 1998, p. 11).

Como eixos norteadores a proposta trazia: entender a história como produto da ação de homens e mulheres; entender a história como um processo e entender a história como ciência em construção.

Os autores acreditavam que os professores buscariam formas diferenciadas de conteúdos e procedimentos metodológicos como práticas pedagógicas de modo a proporcionar ao aluno uma participação ativa no processo. E como desafios elencavam: a valorização do conhecimento do aluno enquanto agente histórico; o rompimento com os questionários e a opção por questionamentos que despertassem o senso crítico nos alunos; a construção do conhecimento a partir da realidade do aluno, tendo como suporte os fatos históricos; a compreensão das formas de produção do conhecimento; a adoção de diferentes técnicas, recursos e avaliações que facilitem a aprendizagem; a necessidade de o professor refletir sobre sua postura enquanto educador.

Nesse sentido, o professor poderá utilizar-se sempre de fatos atuais, contemporâneos, para repassar conceitos básicos da história, bem como a forma como a mesma é construída. Envolver o cotidiano dos pais dos alunos, dos funcionários da escola, das diferentes pessoas com as quais os alunos se relacionam facilitará a compreensão da multiplicidade de relações sociais na sociedade e sua relação com o passado. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA, 1998, p. 18).

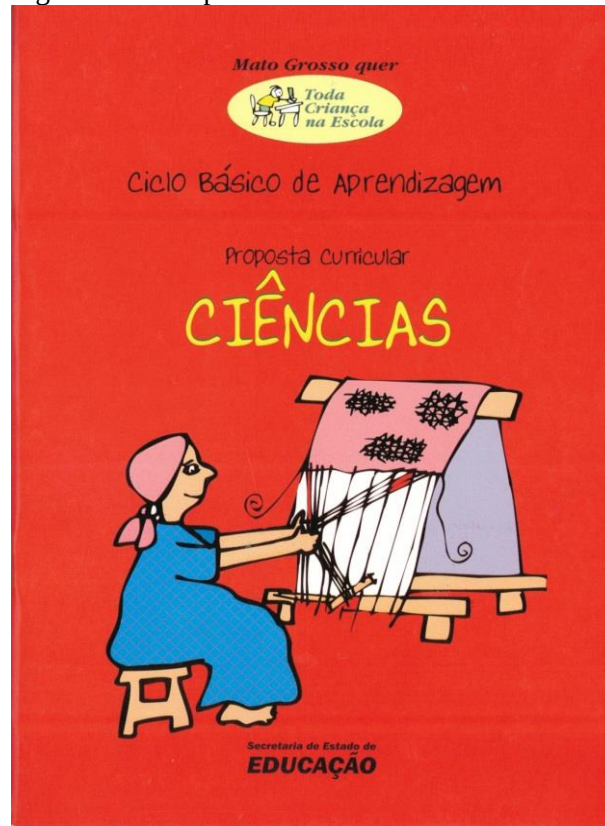
Os proponentes acreditavam ainda que os professores adotariam questionamentos, a partir de situações concretas como: o que mudou? O que permaneceu? Por que é desta forma? Quem determina as mudanças? Que necessidades fez surgir? A quem serve? Para quê serve? O que eu posso fazer? Como devo agir? Qual o meu ponto de vista? Como? Em que época? [...].

Para tornar as aulas mais agradáveis propunham diversos recursos, como: textos variados; literatura infantil; recortes de jornais e revistas; fotografias; gravuras; filmes; objetos; poesias; músicas; charges; mapas; o espaço da escola; a própria casa do aluno, a rua; documentos; sinais de trânsito; letreiros, rótulos, e outros.

Os proponentes indicavam alguns temas e conteúdos como:

- A história do aluno e as suas necessidades, como subtema: o aluno e sua família, o aluno e a escola;
- O aluno e suas relações sociais, como subtema: a história da escola, o aluno e a comunidade (rural e urbana), o aluno e a cidade.

Figura 12: – Proposta Curricular Ciências



Fonte: Acervo da Autora

A proposta curricular de Ciências constituía-se de 30 páginas e tinha como equipe de elaboração: Tomires Furtado Castilho, Valquíria Azevedo Araújo, Wilse de Fátima Calazans Birk e como consultoria Tomires Furtado Castilho.

Os proponentes advertiam não acreditar em modelos prontos, mas que esta seria mais uma contribuição que subsidiaria ao professor em sua prática.

A Ciência no processo de Alfabetização deve ter a dimensão de contribuição nesse processo, para que os alunos possam aprender a ler e escrever utilizando as várias formas de linguagem peculiares ao ser humano na comunicação e expressão de seu pensamento e/ou sentimento. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE CIÊNCIAS, 1998, p. 9).

A oportunidade de desenvolver a oralidade em sala de aula, permitindo que o educando expressasse suas observações, pensamentos, forma de agir, sensações e hipóteses

[...] contribuindo na formação do raciocínio da criança, que necessita criar relações lógicas para as explicações causais. O Ensino de Ciências nos remete a Etapa Experimental que contempla o Método Científico e promove atividade práticas que instrumentalizam o educando no desenvolvimento de atitudes e habilidades científicas que contribuirão na formação do cidadão.

De acordo com a proposta, no cenário escolar prevalecia o ensino tradicional, onde o professor transmitia os conhecimentos acumulados pela humanidade, geralmente com aulas expositivas, cabendo aos alunos à absorção das informações. O conhecimento era tido como neutro e a quantidade de conteúdos determinava a qualidade do ensino e todas as atividades eram baseadas no livro didático. Com o avanço do conhecimento científico, os aspectos psicológicos passaram a ser visualizados e houve valorização da participação do aluno no processo ensino aprendizagem.

Começa, então, a ser discutida a neutralidade das Ciências e a visão ingênua do desenvolvimento tecnológico. Faz-se necessária a discussão das implicações políticas e sociais de produção e aplicação do conhecimento científico e tecnológico no âmbito social e nas salas de aula. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE CIÊNCIAS, 1998, p. 12).

A proposta trazia alguns pressupostos do Ensino de Ciências – critérios no planejamento:

- ✓ Partir da realidade do aluno;
- ✓ Problematicar e contextualizar os conteúdos, propondo desafios e orientar a busca das superações das dificuldades;
- ✓ Estar aberto à mudança de postura; o professor deve ser visto como mediador e investigador;
- ✓ Estar aberto ao diálogo; a intervenção pedagógica não deve deter-se a apenas um método de ensino;
- ✓ Respeitar as fases de cognição do educando;
- ✓ Desenvolver o programa de forma articulada com outras áreas do conhecimento, favorecendo a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, com uma visão de rede e não linear;
- ✓ Integrar a pluralidade das Ciências Naturais, não fragmentando em Física, Química, Biologia, Geociências, Astronomia.

- ✓ Permitir o pensar e agir, através do pensamento reflexivo, dando tempo para que o aluno possa pensar e interagir com o objeto de conhecimento, evitando respostas ou conclusões apressadas;
- ✓ Trabalhar a noção de tempo, espaço e causalidade, partindo do aluno e procurando descentrar a criança que ainda se encontre em fase egocêntrica e anímica;
- ✓ Utilizar o material concreto, procurando colocar o aluno em contato direto com os objetos, seres e fenômenos, de preferência no seu contexto;
- ✓ Prever a avaliação como um processo composto por um conjunto de ações, de modo que a intervenção pedagógica se ajuste progressivamente às necessidades e características dos alunos;
- ✓ Tomar como referências as discussões e sugestões contidas nos Blocos Temáticos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os proponentes conceituavam Eixos Temáticos e a síntese de conteúdos que deveriam ser construídos pelo aluno, uma vez que o eixo daria ideia de algo central e que agregaria radialmente, e/ou paralelamente, ou ainda transversalmente, outros temas.

Qualquer tema desenvolvido no CBA deveria ter a preocupação com a construção da percepção da realidade como exterior ao aluno e que com ele estabelecesse relações de complexidade crescente: conceitos de Espaço, Tempo, Matéria Viva e Não Viva, e por habilidades de classificação, observação, comparação, formas de registro, oralidade, bem como a noção de número, em conjunto com o processo de ensino da leitura e escrita e da formação da noção de números.

A criança no Ciclo Básico está construindo conceitos básicos. Nesse sentido, devemos oportunizar o maior número de contatos diretos com o objeto do conhecimento, sejam seres, objetos, fenômenos, transformações. Dessa forma, privilegiamos o trabalho de campo e experimentos simples, sem necessidade de material e local específico, ou seja, laboratório. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE CIÊNCIAS, 1998, p. 12).

Trabalhar a relação equilíbrio do tripé homem/natureza/ sociedade nos diferentes espaços: ambiente familiar, ambiente externo, comparação entre os diferentes ambientes na relação espaço e elementos que o constituem. A proposta trazia exemplos de atividades a serem desenvolvidas em sala e sugeria que fossem realizadas trocas das vivências entre os professores.

Apresentavam ao final da proposta um pequeno texto sobre avaliação, intitulado “avaliação enquanto mediação: corrigir, por quê?”. Segundo os proponentes o processo de

avaliação está ligado às convicções, concepções e posturas do professor. Se retomarmos o significado da palavra corrigir, teremos que retificar, endireitar, consertar, ou refazer o que o outro fez.

É linguagem comum entre os professores dizer que o aluno está na escola para aprender e que o erro faz parte dessa trajetória. Esse lugar comum não encontra eco na ação avaliativa. Os erros cometidos pelos alunos sofrem sérias penalidades e tendem a permanecer sob a forma de dificuldades. Muitas vezes tais erros até reforçados por determinados procedimentos de correção.

Torna-se, então, sumamente importante o acompanhamento pelo professor das tarefas realizadas pelo educando em todos os graus de ensino. Só que esse acompanhar abandona o significado atual de retificar, reescrever, sublinhar, apontar erros e acertos. E se transforma numa atividade de pesquisa e reflexão sobre as soluções apresentadas pelo aluno, anotando respostas diferentes, questões não respondidas, registrando-se relações entre soluções apresentadas por ele (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE CIÊNCIAS, 1998, p. 26).

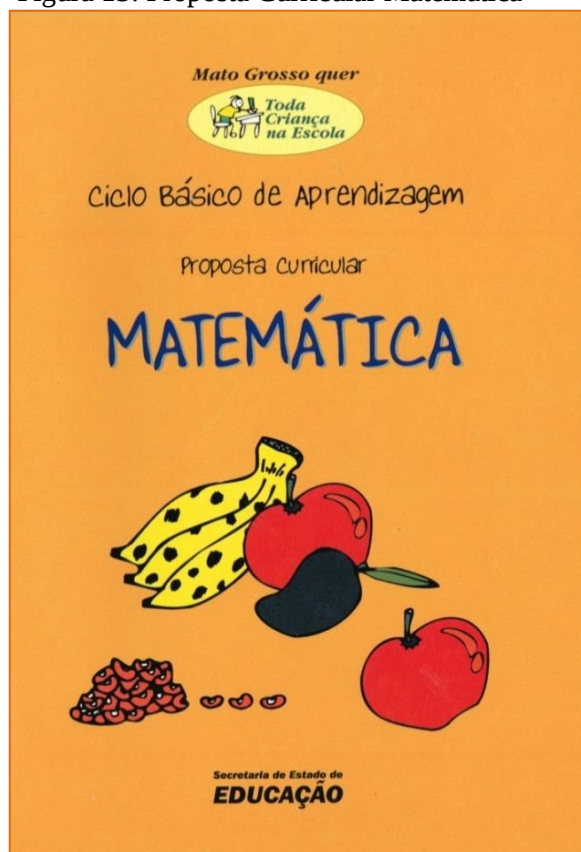
O processo avaliativo é um método investigativo que prescinde da correção tradicional, impositiva e coerciva. A avaliação exige do professor um trabalho que valorize o “fazer” do aluno, abolindo as longas provas sem abolir a verificação da aprendizagem, que deveria ser realizada em vários momentos.

Os proponentes sugeriam que a avaliação contemplasse os seguintes aspectos:

- Participação do aluno durante as aulas;
- Registro dos relatórios e das atividades;
- Trabalho escrito: parte pode ser teste e parte pode ser discursiva não muito longa, mas que traga a possibilidade de reflexões e/ou conclusões das vivências dos conteúdos desenvolvidos.

Os proponentes advertiam que as crianças estavam ainda na fase de alfabetização e de construção da aprendizagem.

Figura 13: Proposta Curricular Matemática



Fonte: Acervo da Autora

A proposta curricular de Matemática constituía-se de 60 páginas e tinha como responsável pela elaboração Regina Célia S. do Amaral Carvalho.

O caderno de Matemática trazia a mesma apresentação também assinada pelo secretário Fausto de Souza Farias, o qual colocava à disposição dos professores da rede pública de ensino uma Proposta Curricular para o Ciclo Básico de Aprendizagem, e também publicada pela “Entrelinhas Editora e Publicidade”, em Cuiabá/MT, 1998.

Na Introdução do caderno de Matemática, os proponentes legitimavam que a Matemática na escola de 1º grau, no Ciclo Básico – 1º e 2º ano seria compreendida como uma disciplina de investigação e seu processo de avanço se daria através da busca de resolução e formulação de problemas, articulados com as hipóteses que os educandos criariam.

Assim, a finalidade do ensino da Matemática, assume uma natureza formativa. Os conteúdos passam a desempenhar papel de meios úteis, mas não indispensáveis, para a construção e desenvolvimento das estruturas básicas da inteligência. Ou seja, o importante não é aprender isto ou aquilo, mas sim aprender a aprender e desenvolver o pensamento lógico-formal. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE MATEMÁTICA, 1998, p. 9).

O papel do professor deveria passar de mero transmissor de conhecimento para a função decisiva de investigador, agente do processo de construção, que forneceria elementos para um aprendizado significativo.

Ao longo da história a Matemática serviu como base para os avanços das Ciências Físicas auxiliando o progresso das Ciências Biológicas e das Ciências Humanas.

Entende-se a aprendizagem Matemática como um processo ativo, pois os educandos são, na sua totalidade, crianças que observam, constroem, modificam e relacionam ideias, interagindo com outras crianças, com materiais diversos e com o mundo físico. O professor precisa criar um ambiente de busca, de construção e de descoberta e encorajar as crianças a explorar, desenvolver, testar e aplicar ideias matemáticas. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE MATEMÁTICA, 1998, p. 11).

Os autores apresentam os Eixos Temáticos: o Pensamento aritmético - os Números; Pensamentos probabilísticos – princípio combinatório, multiplicativo, aritmético; Pensamento geométrico - Espaço, Forma e Medidas; Pensamento Proporcional.

Segundo eles, seria necessário o reconhecimento da existência de um processo construtivo no aprendizado do sistema de numeração e as dificuldades inerentes a esse processo, respeitando-as. O entendimento para compreender o número como ideia e como representação generalizável não se dá linearmente, e dialético. As ideias de número, representação e operação estão sempre dialeticamente “imbricadas” na construção do código de numeração.

Através dos registros, das explicações, das hipóteses do educando no processo de alfabetização, é notável observar a semelhança que existe entre a história do surgimento do sistema de numeração utilizando hoje em dia as condutas dos educandos, relativas ao uso da aritmética e registro de quantidade, durante o processo. Os registros espontâneos dos educandos são testemunhos preciosos que permitem ao educador acompanhar o raciocínio, analisando as necessárias intervenções e articulações a serem feitas. Chamamos de registros todas as formas espontâneas como os educandos anotam no papel. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE MATEMÁTICA, 1998, p. 14).

A construção de uma linguagem matemática partiria dos registros que os alunos faziam. Os registros dos educandos indicariam o caminho que o professor trilharia com eles. Valorizar o processo, mais que o produto da aprendizagem, o aprender a aprender do que resultados prontos e acabados.

Os proponentes sugeriam algumas práticas metodológicas como:

- Jogos de dado, dominó;
- Que solução as crianças dariam para a história infantil?
- Anotar as relações percebidas nas produções de textos coletivos;
- Identificação de cédulas monetárias, do sistema monetário vigente, da realidade social vivenciada como compra, venda, trocas, identificação e composição e decomposição da escrita de números;
- Pesquisas entre os educandos através de entrevistas para sondar suas preferências em relação a animais, brinquedos, programas de TV, alimentação, esportes, revistas, jornais (utilização de gráficos, tabela, leitura e interpretação);
- De cálculo mental que provoque discussão de resultados e explicitação de estratégias diferenciadas, utilizadas pelos educandos;
- Discussão das diversas soluções possíveis de um mesmo problema;
- Estimar o número de pessoas que podem ser colocadas em uma sala de aula;
- Estimar o volume em litros de uma caixa de dimensões equivalentes a um engradado de refrigerante, entre outras.

Números, conta, contagem, quantidade, sistema de numeração decimal, as ideias das operações, conceitos, registros significativos, relação entre as quantidades, cálculo mental, cálculo escrito. Segundo a proposta deveria:

- Comparar, analisar outros sistemas de numeração (egípcios, romanos, maias, etc.);
- Utilizar os números como linguagem escrita matemática, sendo um recurso pela comunicação e suporte para reflexão matemática;
- Propor questionamentos, indagações, interpretações e criação de jogos, a partir de situações que estejam diretamente relacionadas com a leitura das histórias pelo educando e pelo educador.

As medidas seriam usadas como integração entre os eixos de números e geometria. Ao aluno da Pré-Escola e do Ciclo Básico seria interessante solicitar a constante vivência de experiência de contagem. Ao professor competiria organizar atividades desafiadoras em diversos aspectos:

- Aumentando a quantidade de elementos;
- Incentivando a mediação com desenhos ou outras representações
- Estimular os alunos a fazerem a antecipação dos resultados.

É necessário favorecer as crianças a ampliação da consciência do próprio corpo e do ambiente que as cerca. Reconhecer a posição dos objetos em relação ao seu próprio corpo e depois a posição dos objetos entre si – Relações topológicas (dentro, fora, acima, abaixo, atrás, na frente, de um lado, de outro, etc.). (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE MATEMÁTICA, 1998, p. 14).

Na Geometria, a Matemática é uma ferramenta que ajuda a criança a perceber, problematizar, observar e explicar o mundo físico em que vive. Como sugestões os autores apresentavam atividades lúdicas tais como: manipular, colorir, dobrar e construir figuras geométricas; situações de recortes, colagens, dobraduras, decalques, pinturas, simetria (utilização de espelho); representar através de desenhos com massa de modelar, argila; criar e identificar figuras, copiar em papel quadriculado ou papel pontilhado, usando geoplanos; construir pipas; medir diferentes espaços com o pé, palmo, polegada, barbante, lata, metro, meio litro; entre outras.

O Pensamento Proporcional está assim posto:

- Princípio das proporções-escala-parte-todo, relação entre as grandezas, porcentagem, composição, decomposição.
- Observar – comparar as relações de proporcionalidade existentes nas contagens que surgem das experiências do dia-a-dia – estimativa.

Como orientações para os professores sugeriam:

1. Discutir junto com a classe um tema que eles queiram pesquisar: o tamanho do sapato, mês de aniversário, quantidade de irmãos, esporte preferido;
2. Iniciar uma pesquisa com a coleta de dados;
3. Organizar os dados coletados em uma tabela;
4. Construir um gráfico coletivo
5. A partir dos dados do gráfico propor discussões;
6. Construir com os dados outros tipos de gráficos: barra, coluna.

Segundo os proponentes:

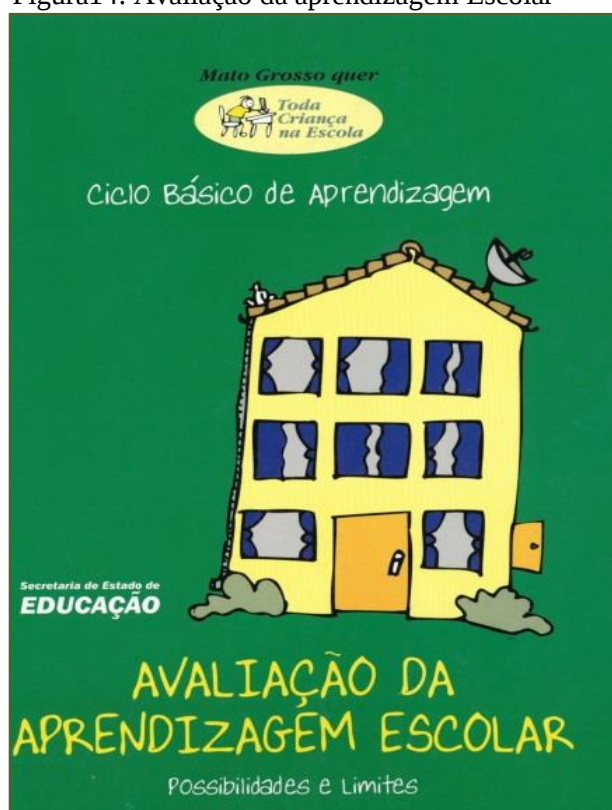
Numa sociedade da comunicação que se apoia nos computadores e no uso das calculadoras, nada mais natural que as crianças utilizem essas ferramentas para explorar ideias numéricas, regularidades em sequências, comprovação de cálculos realizados com lápis e papel, cálculos com “números grandes”, aplicações matemáticas em problemas reais, etc. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE MATEMÁTICA, 1998, p. 24).

Para o Pré-escolar as atividades gráficas seriam importantes para favorecer a criança encontrar um elemento mediador na contagem, que inicialmente pode ser um traço ou o nome dos números. As noções de “muito”, “pouco”, “mais”, “menos” são compreendidas espontaneamente pelas crianças na nossa cultura e ajudam a estabelecer a relação de ordem e sucessão dos números.

A criança constrói essa relação pouco a pouco, criando e coordenando relações de correspondência um a um, de ordenação, de inclusão hierárquica de quantificação, de numeração, de relação número-quantidade. No trabalho pedagógico entende-se como organizador da construção e do conhecimento matemático: o diálogo, o incentivo à autonomia do educando, o estabelecimento de conexões matemáticas, o desenvolvimento do pensamento matemático.

A orientação pedagógica sugerida pelos autores seria de que fosse utilizada a metodologia de resolução de problemas através de interações em sala de aula, trabalhando individualmente, comparando respostas e procedimentos, discutindo com a classe, verificando com as crianças os tipos de problemas que elas gostam, identificando situações cotidianas fora da escola, e outros trabalhando com o tangran, jogo das cartas, jogo dos dados, o ábaco, dominó.

Figura14: Avaliação da aprendizagem Escolar



Fonte: Acervo da Autora

A proposta curricular intitulada “Avaliação da aprendizagem escolar: possibilidades e limites” constituía-se de 40 páginas e tinha como responsável pela elaboração Soraiha Miranda de Lima. Este caderno também trazia a mesma apresentação, e também foi publicado pela “Entrelinhas Editora e Publicidade”, em Cuiabá/MT, 1998.

Na Introdução do caderno de Avaliação da Aprendizagem Escolar: possibilidades e limites, a autora relatava que o tema avaliação era um dos mais polêmicos dentre os vários que afluíam na/sobre a escola e que muitas vezes, constituía-se em objeto de conflitos entre professores, alunos e pais.

A propósito de introdução a autora trazia dois balões, representando a conversa entre duas professoras:

Estou preocupada com a programação. Pelo jeito vou ter que cortar quase a metade. Os alunos não tem base. Preciso ficar voltando. Quando penso que aprenderam, dou uma prova e vejo que esqueceram toda a matéria. Tenho que repetir outra vez, não há saída.

Pois eu não tenho culpa de aprovarem alunos fracos assim. Estou dando minha matéria. Quem entendeu, bem. O problema é de quem não entendeu. Preciso terminar o conteúdo do livro, pois os alunos precisarão saber as coisas que estou ensinando, senão terão problemas no próximo ano.

O diálogo acima entre as duas professoras, expressa alguns dos problemas com os quais nos defrontamos diariamente em sala de aula: a impossibilidade de cumprir o plano, a dificuldade em fazer com que os alunos aprendam e dominem aqueles conhecimentos que servirão como pré-requisitos aos anos posteriores de estudo, a falta de tempo para fazer tudo de novo, o drama da avaliação, etc. De fato, inúmeros são os problemas... e tanto maiores que as soluções. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR, 1998, p. 7).

Refletir sobre esse assunto seria uma condição de exercício da profissão docente, pois, a avaliação estaria presente nos vários campos da atividade humana, e na escola, a avaliação teria papel especial. A mesma incidiria sobre as ações ou objetos específicos e tenderia a ser confundida com o momento de atribuição de notas e/ou julgamento de méritos de trabalhos que os alunos desenvolviam.

Normalmente os professores consideravam avaliação da aprendizagem um problema crítico, não se sentiam satisfeitos com a avaliação que realizavam e queriam mudá-la. Os alunos se angustiavam, pois consideravam que as notas de suas provas não traduziam seus

conhecimentos e suas dificuldades. Os pais aspiravam por uma avaliação que valorizasse mais a aprendizagem de seus filhos.

A avaliação é um processo intrinsicamente ligada ao percurso de ensino e aprendizagem que professores e alunos perseguem. É parte integrante do processo ensino-aprendizagem e não condição determinante dele. Por isso, não podemos crer que basta, exclusivamente, mudar o processo de avaliação para garantir a qualidade do ensino. Se a questão não é assim tão simples, é preciso analisá-la com mais profundidade, refletir mais detidamente sobre ela. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR, 1998, p. 9).

Com o subtítulo de “Sobre o conceito de avaliação”, a proposta trazia inicialmente um balão, representando o pensamento de uma professora: “Se a minha tarefa é apenas a de atribuir uma nota ao aluno, por que é tão difícil avaliar?” Segundo a autora, existiam diversas definições de avaliação, cunhadas por distintos especialistas, em função dos marcos de teórica, filosófica, epistemológica e política que adotavam. Um aspecto parecia estar fora de dúvida: a atividade estava associada a distintas e variadas concepções de conhecimento e concepções do processo ensino-aprendizagem, assumidas e difundidas pela escola e pelos professores. Para compreender melhor essa questão, era pertinente recorrer a alguns conceitos de avaliação.

Para Luckesi (1986), a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo ensino-aprendizagem, cuja função é a de auxiliar o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR, 1998, p. 11).

Por isso, seria impossível considerar a avaliação como uma questão exclusivamente técnica. Pelo contrário, as informações necessárias para realizar uma avaliação e a natureza das decisões tomadas dependiam, inteiramente, do marco teórico-conceitual que se tomava como referência para interpretar o ensino e a aprendizagem.

Como se pode observar, avaliação escolar é um componente do processo ensino-aprendizagem e uma tarefa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. Refere-se a uma complexa tarefa didática, permanente no trabalho docente.

Ao avaliar, o professor põe em cena muito mais do que saberes técnicos, pois o ato avaliativo exige a competência, o discernimento e o equilíbrio de um magistrado, uma vez que o que está em jogo é o desenvolvimento do ser humano. De fato, a tarefa do professor, ao avaliar, é bastante complexa e exige um desempenho competente, na medida em que envolve projetos, aspirações, realidades, sonhos, fantasias de seres em formação. (MATO

Com o subtítulo “Sobre as finalidades da avaliação” a autora trazia a figura de um aluno, bastante reflexivo, demonstrado através de um balão onde estava escrito: Para a professora saber se eu aprendi, precisa me dar esse monte de tarefas?

A avaliação vinha sendo interpretada, no âmbito da escola, como meio de controle, capaz de adequar as características dos alunos às exigências prefixadas pelo sistema de ensino, visava essencialmente, determinar até que ponto os objetivos do currículo foram alcançados. Essa função avaliativa, que tinha lugar no final do processo ensino-aprendizagem, dava origem à denominada avaliação somativa, cuja finalidade era determinar o grau de domínio de informações em uma determinada área de conhecimento.

Tal como se caracteriza, a avaliação somativa parece servir, sobretudo, como meio de controle dos alunos, pois despreza o processo de desenvolvimento e aprendizagem destes e destaca, apenas, o produto, o resultado, o volume de conhecimentos por eles obtidos. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR, 1998, p. 12).

A necessidade de se levar em conta não apenas o volume daquilo que se aprende, mas, também, o modo como se aprende, conduzindo outros tipos de avaliação.

Na perspectiva sociointeracionista, a avaliação formativa é um elemento indissociável da ajuda pedagógica que os professores proporcionam aos alunos, a fim de que as aprendizagens por eles realizadas sejam tão significativas quanto possíveis. A avaliação deve ser considerada, pois, como um elemento a mais no processo ensino-aprendizagem, um elemento de extraordinária importância, que, como todos os demais, está a serviço do desenvolvimento e do crescimento dos alunos e professores. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR, 1998, p. 14 - 15).

Portanto, a avaliação da aprendizagem escolar era de acordo com os proponentes, componente do processo educacional – e não uma etapa isolada dele – e existia para que alunos e professores pudessem acompanhar o desempenho escolar, identificar dificuldades, possibilidades, diagnosticar problemas, apreciar resultados, esclarecer dúvidas e corrigir rumos, com a finalidade de promover uma aprendizagem e um ensino significativos.

A finalidade da avaliação, portanto, não é aprovar ou reprovar, dar nota alta ou nota baixa, classificar. Trata-se de um processo de acompanhamento sistemático do desenvolvimento escolar dos alunos. Nele, o professor mostra

as suas qualidades de educador, na medida em que trabalha, a favor do desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos, face às exigências de uma vida social. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR, 1998, p. 16).

Com o subtítulo “Sobre os limites da avaliação” convidam-nos a fazermos um exercício de memória, para lembrarmos o modo de como fomos avaliados e provavelmente, identificaremos marcas de abusos das regras de avaliação. Essa concepção de avaliação, além de não contribuir com a aprendizagem dos alunos, tinha um efeito político de grande relevância, pois favorecia a discriminação dos já discriminados social, econômica e culturalmente.

Nesta perspectiva, a avaliação traduz-se em elevadas taxas de repetência e não serve para reorientar as decisões de natureza pedagógica que são tomadas nas escolas, não conduz o professor a articular um trabalho destinado a lidar com as dificuldades e com as potencialidades da aprendizagem dos alunos.

Como se vê, para essa concepção de avaliação, o valor do conhecimento é reduzido à obtenção de nota. A avaliação, nesse caso, torna-se guia da ação de professores e alunos, pois ensina-se e aprende-se para a prova e para a nota. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR, 1998, p. 18).

Os resultados obtidos nas provas apresentavam-se como uma questão individual ao aluno. O sucesso dependia do seu esforço pessoal. Essa lógica era impregnada de uma ideologia conservadora de caráter individualista, que colocava sobre o indivíduo todo o poder e a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso. Obviamente, não pretendiam culpabilizar os professores pelos equívocos quantos aos abusos dos processos de avaliação, mas conhecê-los e avaliá-los tinha um efeito formativo, no sentido de fazer um alerta para que eles não fossem praticados nas escolas.

Assim, a função fundamental que a avaliação cumpriria no processo didático seria informar ou conscientizar os professores acerca de como caminham os acontecimentos em sua turma, acerca dos processos de aprendizagem que se desencadeiam em seus alunos.

Nesta perspectiva, a avaliação assume, nas mãos do professor, o papel de estimular o desenvolvimento dos alunos, orientá-los nas tarefas, oferecendo-lhes novas leituras ou explicações, sugerir-lhes investigações, proporcionar-lhes vivências enriquecedoras que favoreçam a ampliação de seus conhecimentos. A avaliação adquire caráter de ação provocativa, pois o professor desafia o aluno a refletir sobre situações vividas, a formular e a reformular hipóteses, a adquirir um saber mais rico. Na nossa compreensão, a avaliação refere-se, portanto, a um processo de apropriação e construção de

conhecimentos por parte dos alunos e professores, a um movimento de ação-reflexão-ação, que ocorre na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, compreensível, carregado de significados. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR, 1998, p. 24 - 25).

A concepção de avaliação aqui sugerida como fundamento do CBA pelos proponentes opõe-se ao paradigma classificatório dissertado anteriormente. O aluno não poderia ser tomado como receptor passivo dos conteúdos. Seus acertos e erros deveriam ser objetos de reflexão e discussão na sala de aula. Nestes termos, avaliação assumiria uma função mediadora, pois estimularia a reflexão e a superação do saber espontâneo. Por intermédio da avaliação, o professor ensinaria o aluno a aprender, a avaliar-se e a criticar-se, em virtude de sua própria aprendizagem.

Habitualmente a avaliação apoia-se nos trabalhos dos alunos, na observação do desempenho, nas provas, na demonstração de participação e interesse. Mas nos não podemos nos deter apenas nos aspectos técnicos da avaliação. Ainda que os instrumentos e medidas possam ser indícios valiosos para o reconhecimento de qualidades e competências dos alunos, a avaliação não deve ser confiada a um único instrumento, a uma única forma, nem poderá ficar restrita a um só momento. Por isso, a avaliação escolar deve ser um processo contínuo, que possa ocorrer de diferentes formas e nos mais diferentes momentos de trabalho.

Como se observa avaliar não é uma tarefa simples ou rápida. Exige reflexão, discernimento, ponderação, estudo, preparação, programação. Nessa perspectiva, os instrumentos de coletas de dados sobre a aprendizagem dos alunos não devem ser sempre os mesmos. É preciso, pois, levar em conta uma grande variedade de atividades: discussão e revisão coletiva da matéria, correção de tarefas de casa, testes rápidos, breves dissertações, discussão dirigida, conversação didática, exercícios, estudo dirigido, trabalho em grupo, conversas informais com os alunos e com seus pais, verificações formais por meio de provas dissertativas, provas de questões objetivas, arguição oral, entrevista, observação contínua, diário de classe, trabalhos realizados individualmente e produzidos em grupo, provas sem consulta e com consulta. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR, 1998, p. 31 - 32).

De acordo com os proponentes, o resultado de um processo de avaliação nunca revela somente o sucesso ou o fracasso apenas do aluno, mas também o sucesso ou o fracasso do professor, da escola, do planejamento, das metas estabelecidas. Obviamente não havia receitas prontas para colocar a avaliação a serviço dos alunos, mas alguns critérios poderiam nos servir de referência: analisar com exatidão os objetivos desejados, ter consciência das noções trabalhadas, tomar avaliação como forma de diagnosticar as dificuldades individuais e

resolvê-las. Isso implicaria em assumir uma avaliação de caráter formativo. Embora respeitasse a autonomia dos professores para construir o processo de avaliação em sala de aula, os autores sugeriam que:

- A avaliação deveria ser usada sempre em sentido formativo;
- A avaliação era o meio menos indicado para mostrar o poder da escola e do professor sobre os alunos e o meio menos apropriado para controlar suas condutas;
- O diálogo com os alunos sempre fortalece as relações a respeito e facilita a compreensão mais rica do processo em que se encontram;
- Aprendizagem era uma atitude que produzia satisfação e a nota era apenas uma representação, nem sempre precisa da aprendizagem;
- Não é demais alertar que todas as questões solicitadas aos alunos em trabalhos e provas devem referir-se às atividades e conteúdos anteriormente analisados e discutidos durante as aulas;
- O planejamento, as atividades de ensino, precisariam estabelecer, previamente, o mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelos alunos;
- Das perguntas ou problemas não se pode esperar uma resposta única, um único caminho;
- Seria preciso revisar o conceito de erro. O erro deve ser superado com a ajuda do professor e não ser tomado como motivo de penalizar os alunos;
- A correção informada de um trabalho, de uma tarefa, ajuda a aprender.
- Informar ao aluno sobre o estado em que se encontra, levando-o a conhecer sua própria situação, é fator de aprendizagem.

Para não ser autoritária, a avaliação precisaria ser diagnóstica, formativa, e atuar como instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia. Desse modo, a avaliação despontaria como uma prática valiosa, reconhecidamente educativa.

Tendo em vista a necessidade de compreender como foi a implantação da Escola Ciclada em Mato Grosso, propus buscar uma configuração textual da proposta denominada “Ciclo Básico de Aprendizagem” composta de oito cadernos, chamados comumente pelos professores de “caderninhos coloridos”. Num primeiro momento, analiso o conjunto dos cadernos, a carta de apresentação cunhada pelo então Secretário de Educação Fausto Farias. Como visto anteriormente, os cadernos eram separados em disciplinas: Português, Educação Artística, Educação Física, História, Geografia, Ciências, Matemática e ainda Avaliação da Aprendizagem Escolar.

Os cadernos tinham espessuras e formatos variados, alguns mais finos tinham 27 páginas e o mais grosso perfazia um total de 60 páginas. Todos tinham na capa um logotipo: Mato Grosso quer toda criança na escola. Dentro do pequeno círculo havia uma criança sentada numa cadeira estudando e a sua frente uma mesinha, na qual se apoiava para escrever. Logo abaixo estava escrito: Ciclo Básico de Aprendizagem, seguida de Proposta Curricular MATEMÁTICA. Na parte inferior do caderno tinha uma logo “Secretaria de Estado de Educação.”

As capas diferenciavam-se umas das outras por causa das cores, das figuras que cada uma trazia e também pelas disciplinas. Na parte interna da capa tinha logo acima uma logo “Mato Grosso tempo de crescer”, seguido logo com o nome do Governador Dante de Oliveira, do vice-governador Márcio Lacerda, do secretário de Educação Fausto de Souza Faria, do subsecretário Ubaldo Rodrigues de Souza e da chefe de gabinete Marlene de Oliveira Santos.

Na contra capa havia o título “Ciclo Básico de Aprendizagem”, seguida das figuras da capa agora em branco e preto, Proposta de... seguida da disciplina e ao final Secretaria de Estado de Educação, Cuiabá, 1998.

No verso desta contra capa havia o ano seguido do nome da secretaria. Em seguida a Equipe Técnica que era constituída de: Ceres de Moraes G. Lima, Eronilda de Castro Gomide, Fátima Rosana Faria, Márcia Luíza M. Figueira Sodré, Maria Abadia L. da Costa, Sueli da Silva Cavalcanti, Rosiley Aparecida Teixeira Souto. Como coordenação do Ensino Fundamental - Wilse de Fátima Calazans Birk; Coordenação de Políticas Pedagógicas – Zileide Lucinda dos Santos, Coordenação Geral – Marlene Silva de Oliveira Santos, Consultoria Professores: Antônio Carlos Máximo e Lázara Nanci de Barros Amâncio.

A Produção Gráfica e Editoração: Entrelinhas editora e publicidade, com revisão de Cristina Campos e ilustração de Amauri Lobo. Logo abaixo seguia o endereço/telefone para correspondência da secretaria de estado de educação.

Em seguida a Carta de Apresentação do Secretário de Estado de Educação, Fausto de Souza Farias, comentada anteriormente na introdução deste capítulo, e repetida em todos os cadernos, que vem colocar à disposição dos professores da rede pública de ensino uma Proposta Curricular para o Ciclo Básico de Aprendizagem.

No caderno de Português os autores deixam um lembrete com o título de “Importante” que relata:

As sugestões apresentadas para o trabalho com texto não foram pensadas, certamente para um só dia de aula, mas para muitas aulas. Talvez até para um mês de trabalho. Acreditamos que somente o professor, de acordo com a sua realidade de sua sala de aula, poderá determinar o tempo necessário para a realização das atividades propostas. Gostaríamos também de reiterar que os textos sugeridos e as atividades propostas podem ser trabalhados desde os primeiros dias de aula, independentes do nível de aquisição da leitura e escrita em que os alunos se encontrem. Vale lembrar ainda que, para desenvolver as atividades propostas, o professor deverá utilizar não apenas textos informativos editorados, mas aproveitar também textos criados pelas crianças da sala. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE PORTUGUÊS, 1998, p. 60).

O texto que encerra a proposta procura deixar claro toda a propositura do caderno, são sugestões que visam a respeitar o tempo, o espaço e as peculiaridades de cada professor, cada aluno, cada região do estado.

Ao finalizar o caderno de Educação Artística, os autores propõem que a criatividade deve ser estimulada, assim como o respeito à diversidade e aos “gostos” dos alunos.

Não há como medir um senso estético; portanto, as notas para o julgamento de aptidões – expressas através de números, palavras ou graus – devem ser expurgadas da avaliação de produções artísticas. [...]. Classificar os trabalhos como bons/ruins, certos/errados, bonitos/feios, reforça uma visão cartesiana dos mesmos, o que não se pretende, pois o dualismo só colabora para restringir a liberdade de ideias, pensamentos e ações dos alunos. (MATO GROSSO. PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, 1998, p. 27).

Os Eixos Temáticos de todos os cadernos propunham sugestões que deveriam orientar o trabalho do professor, seu planejamento de acordo com sua marca de trabalho e o Projeto da Escola, e buscava na sua programação atingir as questões norteadoras.

Assim, apesar das particularidades de cada caderno, encontrei também singularidade, quanto à verificação dos resultados negativos da avaliação, seria necessário buscar as causas que poderiam estar na metodologia de ensino, na reorientação das ações para sanar as causas do insucesso, e assim promover a aprendizagem do aluno.

Na conclusão dos Pressupostos Teóricos, a proposta do CBA era simples e sua viabilização dependia, principalmente, da disponibilidade do professor em envolver-se num projeto que traduzia a ansiedade da maioria dos professores das séries iniciais da rede pública de ensino.

Até o momento tínhamos no Estado de Mato Grosso, esforços isolados de educadores, lutando pela divulgação de novos pressupostos e pela

construção de uma nova prática na área da alfabetização. Hoje temos, em nível estadual, uma proposta acessível a todos os professores. Essa é uma tomada de posição política muito importante, a favor da qualificação do magistério de séries iniciais, pois permite que os professores das regiões mais distantes do Estado também tenham acesso a conhecimentos que ficaram, durante muito tempo, circunscritos àqueles que podiam frequentar a Universidade. (MATO GROSSO. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, 1998, p. 21).

À guisa de conclusão deste capítulo, concordo, busquei nas afirmações dos autores quando mencionavam que os resultados certamente chegarão, talvez não com a velocidade que os imediatistas desejavam. É preciso que compreendamos, afirmavam os autores, que esse é, ainda que importante, apenas nosso passo inicial.

5 ESCOLA CICLADA DE MATO GROSSO: NOVOS TEMPOS E ESPAÇOS PARA ENSINAR – APRENDER A SENTIR, SER E FAZER: UM MANUAL DO PROFESSOR?

Tendo em vista a necessidade de compreender a construção do documento denominado “Escola Ciclada de Mato Grosso - Novos Tempos e espaços para ensinar, aprender a sentir, a ser e a fazer” considere importante apresentar ao leitor contemporâneo às características desta proposta político-pedagógica situando o contexto em que foi produzida e a importância dela como instrumento mediador na implantação da organização do ensino em ciclos em Mato Grosso.

Trata-se de um produto constituído por sujeitos de diferentes instituições tais como SEDUC (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso), UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), SME/Cuiabá (Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá/MT), UNIVAG (Centro Universitário de Várzea Grande/MT), UCLV/Cuba, com formações acadêmicas diversas, resultado de um grande mutirão, tornou-se uma produção coletiva, ora com características de unidade, ora com marcas peculiares e individuais visíveis de seus proponentes. Recorro às considerações de Amâncio (2008, p. 42):

Todo discurso, portanto, é resultado de determinadas formações discursivas, cujas condições de produção, em determinada conjuntura, foram utilizadas por sujeitos que elaboraram versões “autorizadas” (dado esse lugar social - institucional) sobre determinados temas.

É o discurso da instituição SEDUC/MT direcionado aos professores, os atores que compunham às Escolas da Rede Estadual de Mato Grosso, em suas diversas funções: dirigentes, assessores pedagógicos, professores, pais e alunos. O momento histórico vivido, cenário de tantas mudanças, foi relatado inicialmente pelo então Governador Dante Martins de Oliveira, denunciando os alarmantes índices vivenciados naquele momento: “A educação tinha sérios problemas, a reprovação e evasão somavam 39%, apenas 10% dos jovens na faixa de 15 a 19 anos encontravam-se matriculados no Ensino Médio.”

O “livro de capa branca”, como foi comumente chamado nas escolas, tinha ao todo 196 páginas. Como medidas 22, 8 cm de altura por 18 cm de largura, com uma orelha onde constava a fala do então governador. A capa trazia a figura de modelagem de seis crianças de raças e etnias diversas, sobre a figura do mapa do Estado de Mato Grosso na cor verde. As

crianças de roupas coloridas estavam em movimento, algumas com braços erguidos, com os pés em posição de movimento, outras com a boca entreaberta, três delas com mochilas coloridas nas costas, supostamente, conversavam enquanto andavam.

Figura 15: Livro Escola Ciclada de Mato Grosso

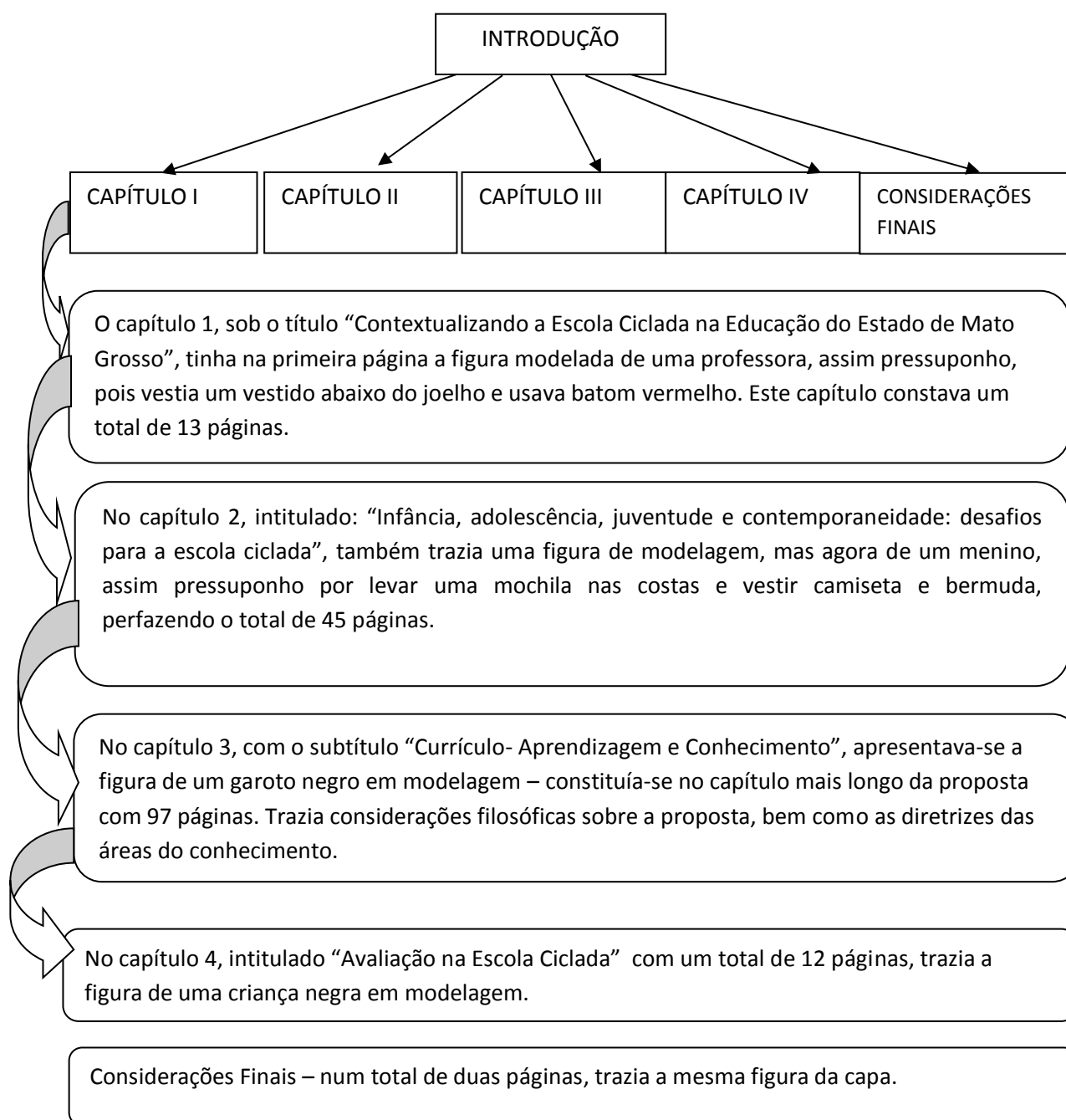


Fonte: Acervo da Autora

As crianças andavam todas na mesma direção, aparentemente voltavam de algum lugar, ou poderiam estar indo a algum lugar, a figura do conjunto de crianças estava colocada voltada da direita para o lado esquerdo do livro.

O livro constitui-se de introdução, quatro capítulos e considerações finais.

Figura 16: Mapa Conceitual do Livro da Escola Ciclada de Mato



Fonte: Elaborado pela autora

Na Introdução a proposta trazia como objetivo principal sua contribuição para a reflexão sobre a prática pedagógica e a compreensão dos princípios orientadores da escola organizada em Ciclos de Formação, orientações de como organizar o currículo da Rede Pública de forma mais humana, com novos tempos e espaços para ensinar. Visava também garantir aos educandos o direito constitucional à continuidade e terminalidade dos estudos

escolares, com qualidade bem como a implantação gradativamente dos Ciclos de Formação e, consequentemente, na extinção do ensino seriado.

Os proponentes enfatizavam na introdução da proposta, os altos índices de fracasso escolar, afirmando que isso era resultado de uma cultura escolar fragmentada, instituída ao longo de décadas, chegando aos elevados índices em Mato Grosso, de 19,5% de repetência e 14,9% de evasão. Estes índices suscitavam a necessidade de mudanças. Assim, as Assessorias Pedagógicas e a Equipe do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação principiaram com o Projeto Terra, em 1993 que abrangia 22 escolas públicas e rurais, e em 1997, iniciou o Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA) até 1999. Estudos realizados nas escolas durante este período mostraram que o CBA favoreceu a flexibilidade na organização do ensino, sucesso escolar, revisão da prática pedagógica e garantia do direito.

Ainda nessa parte da introdução, a garantia do acesso e a permanência de todas as crianças numa escola democrática, de qualidade e constitutiva da cidadania e também da aprendizagem significativa constituía-se num dos seus princípios basilares. Na elaboração da proposta, foi considerado o fluxo migratório em várias regiões, com municípios criados a partir de projetos de colonização, com pessoas vindas de outros estados.

No primeiro capítulo, com treze páginas, com o título “Contextualizando a escola ciclada na educação no Estado de Mato Grosso” e subtítulo “A Escola Ciclada como superação da Escola Seriada”, apresentou razões de mudança da escola seriada para a escola ciclada, a segunda como superação da primeira.

A SEDUC/MT lançou a proposta, uma estratégia político pedagógica de caráter democrático para o enfrentamento do fracasso escolar no sistema de ensino, que trazia como pontos positivos a valorização do aluno em sua individualidade, tempo maior para ser alfabetizado bem como ampliação para nove anos do Ensino Fundamental, intervenção do professor como sujeito mediador do processo.

Defensores de mudança de uma escola seriada para uma escola ciclada, os proponentes justificavam-se pela necessidade imperiosa que a conjuntura político-econômica social da época, exigia um novo paradigma de escola, e também de educação, tinha como propósito diminuir os elevados índices de fracasso escolar, a retenção e deserção dos alunos, principalmente daqueles provenientes de camadas populares.

Um dado interessante e lamentável, é que na época o número de professores conformados que a educação escolar fosse seletiva era grande, na contramão da LDB nº 9394/96 em seus artigos 4º, 5º e 6º. Apesar da unanimidade do discurso dos educadores com

relação à necessidade de transformar a escola, ainda havia muitos obstáculos que impediam a passagem de uma escola que atendesse aos princípios apontados.

Os proponentes afirmavam que, implantado na rede estadual de ensino, o CBA (Ciclo Básico de Aprendizagem) seria uma estratégia político-pedagógica de caráter democrático para o enfrentamento do fracasso escolar, eliminando a reprovação no primeiro ano de escolaridade e contribuindo para a permanência de crianças em idade escolar no sistema de ensino, garantindo assim, o direito a alfabetização. A Secretaria de Estado Educação propunha a implantação de Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental, visando aos alunos que concluíam o CBA continuarem seus estudos no mesmo ritmo da proposta do Ciclo Básico de Aprendizagem.

A metodologia utilizada foi de diagnóstico educacional e de introdução de novos referenciais teóricos e metodológicos necessários ao entendimento das questões pertencentes à Infância, Pré-adolescência e Adolescência. Realizou-se um encontro nos dias 10,11 e 12 de novembro de 1999 com Assessores de diferentes localidades, municípios e escolas do estado.

Nesse enfoque e buscando compreender este processo de implantação da Escola Ciclada em Mato Grosso, os proponentes salientavam que a proposta provocava o educador a buscar e instaurar, na sua prática, novos estilos de ensinar, fazer escolhas e tomar decisões, visando adequar seu esquema de trabalho às características próprias dos alunos, no sentido de instigá-los para o conhecimento.

Após um diagnóstico (2000) realizado com trezentas e quarenta e sete escolas estaduais, através das respostas dos participantes, os proponentes enfatizaram que os pontos positivos da Escola Ciclada superavam os pontos negativos. Como pontos negativos destacaram a falta de continuidade de capacitações para os professores, o desconhecimento dos fundamentos teóricos e organizacionais da escola ciclada, a distorção idade-série, a reincidência da não aprendizagem, o grande número de alunos que não chegavam a concluir o Ensino Fundamental ou concluíam num prazo bem maior do que os oito anos previstos.

Dentre os pontos positivos, foi apresentado sobremaneira, o destaque para a valorização do aluno em sua individualidade, com oportunidade para avançar e elevar sua autoestima, para a redução da sua repetência e adequação idade-ciclo. Houve também um grande destaque para o fato de o educando possuir um tempo maior para ser alfabetizado, numa metodologia que o faz refletir sobre a sua realidade e, ainda, houve distinção para a presença e colaboração do professor articulador (SEDUC, 2001 p.19).

A proposta socializava concepções e experiências de como organizar o currículo por ciclos de forma mais humana, com novos tempos e espaços para ensinar. Para expandi-la a todo Ensino Fundamental, a SEDUC/MT, na pessoa do então Secretário de Estado, Carlos Carlão do Nascimento, realizou primeiramente um encontro onde foi apresentado o (PEC) Projeto da Escola Ciclada aos diretores, assessores, coordenadores, Equipe do Ensino Fundamental, articuladores e representantes do coletivo da escola, 71 escolas municipais, 65 municípios, 70 secretários municipais.

Em fevereiro de 2000 foi enviado às escolas, um documento orientativo, e no mesmo ano, nos meses de junho a agosto, após uma pesquisa com objetivo de discutir as dificuldades e avanços na introdução do projeto: indagações sobre o modo de agrupar os alunos; organização de currículo e também sobre sugestões de temas para capacitações, o trabalho do articulador, os materiais pedagógicos utilizados. Este trabalho foi realizado em Cuiabá/MT e Várzea Grande/MT, com diretores, coordenadores, professores, articuladores e representantes do coletivo das escolas.

As sugestões de temas ou assuntos para as capacitações estiveram em maior número voltadas para a avaliação e seus registros; as bases teóricas do Ciclo de Formação; o currículo e a metodologia globalizada e interdisciplinar [...]. Entretanto, aqui ainda é preciso afirmar o quanto foi importante realizar este diagnóstico. Ele nos deu a dimensão do conteúdo deste livro e daquilo que deve ser desmistificado, como por exemplo, o tratamento de negligência às crianças com dificuldades na aprendizagem, o preconceito no trabalho com diferenças socioculturais e o fato de submeter a um só padrão o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os educandos (SEDUC, 2001, p.19).

Como pontos positivos, os proponentes destacavam a valorização do aluno em sua individualidade, com oportunidade para avançar e elevar a autoestima; para a redução da repetência, adequação idade-ciclo e um tempo maior, de três anos, para o aluno ser alfabetizado, numa metodologia participativa e reflexiva e, ainda, a contribuição e intervenção do articulador.

Os proponentes afirmavam ainda, que o diagnóstico realizado em 78% das escolas do Ensino Fundamental, nas datas de 08 e 09/06/2000, cerca de trezentas e quarenta e sete escolas, apontavam como pontos negativos a falta de continuidade das capacitações para os professores, o desconhecimento dos fundamentos teóricos e organizacionais da Escola Ciclada, a negligência às crianças com dificuldades na aprendizagem, preconceito no trabalho com as diferenças socioculturais, homogeneização e padronização de turmas, a dificuldade no ato de avaliar, elaborar ou redigir o relatório.

A nova proposta abordava questões relacionadas ao baixo rendimento dos alunos procurando reforçar uma esperança de que era possível passar de uma longa e cruel história de fracasso e exclusão, supostamente neutra, para uma escola comprometida politicamente com a população de baixa renda, tornando-se bem sucedida e de natureza inclusiva; de analfabetos funcionais, para uma escola de cidadãos alfabetizados; de uma natural acomodação com a não aprendizagem para a permanência com inúmeras aprendizagens significativas, que se preocupa com o direito dos educandos.

A proposta dirigia-se às escolas públicas de Mato grosso, principalmente aos professores do Ensino Fundamental, engajados na busca de uma melhoria significativa para a educação mato-grossense, garantindo sucesso da aprendizagem, com intervenções adequadas organizadas pelo coletivo dos professores do Ciclo para garantir o avanço do educando; a adoção de currículos deveria evitar as tradicionais listagens de conteúdo ou a reprodução do livro didático, garantindo a todos o direito constitucional à continuidade e terminalidade dos estudos escolares.

Muitas barreiras deveriam ser ultrapassadas e, de acordo com os proponentes, alguns fatores deveriam ser prioritários como a organização da escola, os conteúdos escolares, a avaliação, a metodologia, os recursos didáticos e os espaços pedagógicos (pátio, a quadra, as ruas do bairro, as praças, os museus, a biblioteca, e outros).

[...] de uma escola que avalia para classificar, em que avaliação é utilizada como uma arma para classificar, enquadrar, rotular, reter, para uma escola em que a avaliação, entendida como parte do processo de aprendizagem, constitui-se como um recurso de ensino fundamental para a tomada de decisões a respeito desse processo (SEDUC, 2001, p. 21).

Os proponentes enfatizavam ainda, que de uma escola onde o conhecimento era trabalhado de forma fragmentada para uma integração dos conteúdos interdisciplinarmente, de uma escola que constituía o sujeito para além do cognitivo, considerando-o como um sujeito como sócio-histórico. Enfim, de uma escola que espera aprender para poder fazer, para uma escola onde se aprende fazendo.

O primeiro capítulo finalizava com as considerações sobre a flexibilidade dos tempos que permitiam trabalhar melhor com as diferenças produzidas pela sociedade, além de materiais alternativos e adoção de currículos escolares significativos para cada ciclo, pensando a escola em sua totalidade, aspectos como: a organização escolar, a relação professor aluno, as causas do insucesso e do abandono da escola, as condições de trabalho do

professor, o contexto socioeconômico e cultural, considerando a intensa diversidade cultural e étnica que constitui a população de Matogrosso.

Portanto, com base em outras experiências fora do estado, esta alternativa pedagógica constituía, conforme o discurso da SEDUC/MT, a mais adequada e coerente, não apenas como uma estratégia para eliminar a evasão e a repetência, mas uma ampla reorganização estrutural-administrativa e pedagógica no Ensino Fundamental capaz de propiciar a qualidade da educação.

A ideia de ciclo está baseada na dimensão formativa, na diversidade de ações pedagógicas como condição necessária ao aprimoramento do trabalho educativo para atender as características e necessidades dos educandos. Provoca o educador a buscar e instaurar, na sua prática, novos estilos de ensinar, fazer escolhas e tomar decisões, visando adequar seu esquema de trabalho às características próprias dos alunos, no sentido de instigá-los para o conhecimento (SEDUC, 2001, p. 25).

Neste sentido, a formação do educando, a sua idade cronológica, suas vivências culturais, são elementos que devem ser levados em conta. O fato de o aluno permanecer no mesmo grupo de idade permite-lhe maior intercâmbio e interação, levando a uma socialização mais equilibrada. A presença e a intervenção do professor neste momento tornam-se fundamental, como sujeito mais experiente culturalmente, como mediador do processo ensino-aprendizagem, exercendo sua importante função de planejar, organizar, orientar, e articular as atividades relativas a esse processo.

A Escola Ciclada de Mato Grosso ampliava de oito para nove anos o Ensino Fundamental, definindo o início da escolarização aos seis anos. Mato Grosso saía à frente na ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, antes mesmo de o governo federal instituí-lo nacionalmente.

O segundo capítulo cuja página inicial traz a figura de uma criança negra em modelagem, um menino, vestindo camisetas e bermudas, calçando tênis e com uma mochila nas costas, com um pé no chão e outro em movimento, e com o título de “Infância, adolescência, juventude e contemporaneidade: desafios para a Escola Ciclada”, com quarenta e cinco páginas, apresentava a organização das turmas, numa estrutura curricular voltada ao Ciclo de Formação Humana, organização de turmas por idade, conceitos de infância, Adolescência, juventude e contemporaneidade.

Ao pensar nas transformações no âmbito da educação escolar significava resgatar a construção histórica das noções de infância e adolescência, na tentativa de tecer paradigmas que apontassem para uma escolarização de crianças e adolescentes mais atenta à dinâmica

cultural da atualidade bem como as concepções de infância no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento e suas implicações pedagógicas.

Os proponentes enfatizavam que a infância, ancorados em Ariès (1981), no século XVI, era concebida como um período transitório da vida humana, que deveria ser prontamente superado, assim que sua sobrevivência independesse dos cuidados dos adultos. Somente no século XVII é que a criança passa a ser vista como sujeito singular, distinto dos adultos, emergindo assim práticas sociais como: paparicação, e a necessidade de educar a criança mediante a moralização. A criança, então, passa a se constituir como objeto de estudo de moralistas e educadores voltados ao estabelecimento de técnicas e métodos que visavam à disciplina, a vigilância e o controle de seus costumes.

Ainda de acordo com os proponentes, temos a Psicologia do Desenvolvimento que, seguindo os ditames positivistas vigentes, se constituiu como a ciência da sistematização e normalização do desenvolvimento humano. Entre as décadas 20 e 60, tínhamos o predomínio da Psicologia Comportamental (Behaviorismo) que enfocava o desenvolvimento humano como o processo de aquisição gradativa de habilidades e competências proporcionadas através dos condicionantes ambientais. Na década de 70, houve uma reviravolta no campo teórico da Psicologia do Desenvolvimento e das interações educacionais, caracterizada pela presença das teorias cognitivistas de Jean Piaget.

Trata-se, pois, de resgatar o sentido social e histórico do desenvolvimento humano, de modo que ser criança, adolescente, jovem, adulto ou velho não se reduza a etapa da vida, desconexas umas das outras. [...]. Essa visão da infância e da adolescência rompe com a concepção abstrata, vigente do pensamento moderno, que as reduz a momentos da vida humana que precisam ser prontamente superados porque representam a ausência da lógica e da razão presentes no adulto (SEDUC, 2001 p. 34 e 35).

Assim, os proponentes consideravam que na época, crianças e adolescentes estavam muito envolvidos com o que se aprendia na mídia - televisão, jogos eletrônicos, revistas - onde a imagem se constituía como principal discurso. O documento levava-nos a pensar e propor novas alternativas pedagógicas para a educação escolar de crianças e adolescentes, atentos às transformações sociais e culturais da época, consistia no grande desafio da escola da época, norteando os pressupostos teóricos metodológicos do Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso.

A proposta trazia conceitos sobre linguagem, entendendo-a como atividade mediadora e estrutural das relações humanas. Vygotsky (1991) mostra-nos como o acesso a ela implica em transformações em nível das funções psicológicas, pois é na linguagem que o sujeito,

mediante as interações com outros sujeitos, planeja suas ações, reflete, representa e significa a realidade. Para Wallon, o ser humano também se atualiza como um sujeito eminentemente social. Também Vygotsky admite a mediação social com alicerce do desenvolvimento.

Nesse sentido, de acordo com os proponentes, para Vygotsky desenvolvimento e aprendizagem interagem desde o primeiro instante da vida. Resumidamente, há dois níveis distintos de aprendizagem: o nível de aprendizagem real e o nível de aprendizagem potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se às funções psicológicas cujos ciclos de desenvolvimento já se completaram, ou seja, são as tarefas que o sujeito realiza sozinho, mas antes foi necessária, a intervenção de outra pessoa mais experiente na cultura. O nível de desenvolvimento potencial refere-se às funções ainda não amadurecidas, uma vez que exige a presença de outro mais experiente culturalmente para que se desenvolvam. Esse outro, mediador no processo de aprendizagem, não é apenas o adulto, poderá ser criança ou adolescente, desde que sejam mais experientes culturalmente.

Com o subtítulo “Infância – O primeiro Ciclo”, a proposta afirmava, resumidamente, que a criança na idade escolar por volta dos seis ou sete anos, já passou por momentos significativos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem. De uma fala puramente nominativa, em que a palavra é vista como parte integrante ou característica do objeto a que se refere à fala com significados, em que as palavras passam a ser pensadas e não apenas pronunciadas, a linguagem e o pensamento da criança, já são cúmplices do processo de generalização e compreensão da realidade, caracterizando o que Vygotsky denomina fala interior. Esse processo de internalização tem como origem as interações sociais, a partir das quais a criança vai aos poucos se apropriando dos valores, das concepções e dos significados construídos culturalmente, construindo assim, o seu próprio psiquismo.

A “Pré-adolescência – O segundo Ciclo”, de acordo com a proposta, marca um período de transição entre a Infância e a adolescência. Neste momento, os autores enfatizavam que, tanto o pensamento quanto a linguagem vão se distanciando cada vez mais da realidade imediata. O pré-adolescente passa a ter um controle deliberado sobre os conceitos já formados e os processos mentais. A reflexão, então, constitui-se como a forma privilegiada para compreender e intervir sobre o real.

No âmbito das relações sociais, as discussões tornam-se mais viáveis, pois a criança, depois dos sete anos, está mais propensa a levar em consideração os pontos de vista alheios, sem com isso deixar de defender os seus próprios. É, portanto, um momento favorável para que a educação escolar promova debates e discussões em sala de aula, que suscitem reflexões sobre os mais

diversos temas da atualidade: sexualidade, drogas, trabalho infantil, violência entre outros (SEDUC, 2001 p. 46).

Além de a escola promover e propiciar discussões sobre valores contemporâneos oportuniza reflexões e abre espaços para que os pré-adolescentes expressem suas ideias, compartilhando-as com seus pares.

Com o subtítulo “A Adolescência e Juventude – O terceiro Ciclo” a proposta trazia considerações interessantes: como o momento em que a formulação de hipóteses e a proposição de teorias caracterizam as formas de pensar e conceber a realidade. A afetividade e a sexualidade intensificam, há uma crescente necessidade de afirmação da independência frente ao mundo, principalmente, frente aos adultos, cuja autoridade passa a ser desafiada e contestada.

As declarações tácitas – sem a explicação de suas lógicas e dos contextos que as originam – precisam, portanto, ser abolidas do cenário escolar, uma vez que não favorecem o raciocínio que envolve a busca de novas formas de compreender os problemas propostos.

E o momento em que o convívio com os pares da mesma idade torna-se privilegiado, como forma de compartilhar ideias, projetos, sonhos e, até mesmo, rebeldias. [...] (SEDUC, 2001, p.48).

É nesse sentido, que a escolarização das crianças, adolescentes e jovens, não poderia deixar para trás a sua função crítica e democrática perante a cultura, proporcionando às crianças atividades que deixassem florescer o lúdico, aos pré-adolescentes, reflexões como forma de privilegiada para compreender e intervir no real, e ao adolescente propiciar e oportunidade de reflexões desafiadoras, em que não se contentem em identificar a ordem estabelecida, mas promovam versões sobre aquilo que lhes apresenta.

Segundo os proponentes, com a implantação da Escola Ciclada na Rede Estadual de Mato Grosso, o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) foi absorvido por uma estrutura que visava formar grupos de alunos com idades mais aproximadas.

Essa enturmação supõe que os alunos com seus pares de idade terão mais facilidade nas trocas socializantes e na construção de sua identidade isso porque são considerados interesses, curiosidades, desejos, próprios de cada ciclo de vida. (SEDUC, 2001 p. 51).

As turmas de alunos de cada fase seriam agrupadas em turmas a partir de critérios como: idade; desenvolvimento sociocultural, afetivo e cognitivo; histórico escolar.

O quadro abaixo demonstra o processo de enturmação da escola ciclada

Quadro V: Enturmação

Ciclos	Fases	Agrupamentos	Fase de Desenvolvimento	Turmas 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: (SEDUC, 2001 p.52)

De acordo com a proposta, o quadro 06 abaixo demonstra a quantidade de alunos para cada sala de aula do ciclo:

Quadro VI: Número de alunos por turma

Ciclos	Fases	Nº de Alunos
I Ciclo	1ª, 2ª e 3ª Fase	25 a 30 alunos
II Ciclo	1ª, 2ª e 3ª Fase	25 a 30 alunos
III Ciclo	1ª, 2ª e 3ª Fase	25 a 30 alunos

Fonte: (SEDUC, 2001, p. 52)

De acordo com a proposta, o desafio da escola era de que fosse assegurado a todo estudante, o direito à continuidade e terminalidade de seus estudos, proporcionando a ele condições de progredir por não permitir a reprovação ou retenção na fase, ou de fase para fase. A Progressão poderia ser: Progressão Simples (PS); Progressão com Plano de Ação Pedagógica (PPAP).

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

Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP) – O aluno que apresenta dificuldades no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento progride na fase, de fase para fase, e de fase para ciclo, com

indicação de acompanhamento no Plano de Apoio Pedagógico (PAP), que explicita o desenvolvimento do educando e as intervenções necessárias, implementadas pelo professor regente e pelo Professor Articulador (SEDUC, 2001 p. 53).

Os proponentes apontavam alguns aspectos que precisavam ser considerados para orientar a progressão ou a retenção do aluno do ciclo: a possibilidade do aluno ter acesso às situações escolares regulares e com menor necessidade de apoio especializado; a valorização de sua permanência com os colegas; a competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir os objetivos e atender aos critérios de avaliação previstos no currículo; o efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família.

Quanto aos alunos portadores de necessidades especiais, seriam encaminhados para avaliação diferenciada. Segundo os proponentes

A Educação Especial se destina a crianças e jovens portadores de necessidades especiais que, por apresentarem necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas (SEDUC, 2001, p. 53).

A proposta trazia como conceito de portador de necessidade especial, o aluno que, “por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade.” Para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado:

- Portadores de deficiência mental, auditiva, visual, física e múltipla;
- Portadores de condutas típicas;
- Portadores de alta habilidade/superdotação/talentos.

De acordo com os proponentes, o Articulador passava a fazer parte do coletivo dos profissionais que trabalhavam no ciclo, com a função de trabalhar com os alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, em pequenos grupos (10 alunos) ou mesmo individualmente, em atividades diversificadas e materiais alternativos buscando superar as dificuldades.

Assim, no diagnóstico realizado em julho de 2000, constatou-se que 70% das escolas possuíam o articulador desenvolvendo o trabalho de acordo com sua função.

Entretanto, 30% das escolas não atendiam de forma diferenciada às crianças com dificuldades de aprendizagem, e elas passavam para a outra fase sem receber as intervenções

necessárias e acompanhamento necessário. O período de construção de uma nova organização do tempo/espço para a aprendizagem e o respeito ao ritmo de cada aluno representava um desafio na prática pedagógica do professor; a cristalização do tempo pedagógico fechado em grandes conteúdos programáticos se prolongava por décadas e a construção desta nova estrutura temporal educacional envolvia a participação do coletivo da unidade escolar; muitas crianças passavam pela transição CBA/Escola Ciclada.

Assim sendo, os proponentes sugeriam:

Na passagem de um ciclo para o outro, o aluno poderá ficar Retido no final do Ciclo (RFC) por um período que não pode ultrapassar a 1 (um) ano letivo, podendo avançar para o ciclo seguinte em qualquer época do ano assim que tiver superado as dificuldades;

Para a Retenção no Final do Ciclo (RFC) deve ser elaborado um Plano de Apoio Pedagógico (PAP) pelo coletivo dos professores do ciclo (regente, articulador, coordenador) implementando-o no início do período letivo seguinte, pelo professor articulador e o regente, com acompanhamento e orientações do coordenador pedagógico;

Essa retenção só poderá ocorrer após analisado todo o processo de desenvolvimento do aluno no início da 1ª fase, da 2ª fase até o final do ciclo pelo coletivo dos professores e os mesmos concluírem que existem dificuldades que defenderão seu ritmo de aprendizagem no ciclo seguinte;

Essa retenção deverá evitar a comparação com os demais alunos assim como a homogeneização de turmas;

Buscar o envolvimento dos pais para que se posicionem a cerca da medida a ser adotada, registrando e debatendo como os mesmos percebem o desenvolvimento dos filhos durante o ciclo;

As escolas no final do ano letivo devem encaminhar à SEDUC, Ensino Fundamental, quadro demonstrativo das progressões para controle e acompanhamento (SEDUC, 2001, p. 57).

Os alunos defasados idade-ciclo, seriam enturmados nas Turmas de Superação, que tivessem a organização do tempo-ano diferente do ano-ciclo, podendo esses alunos avançar para o ciclo seguinte, em qualquer época do ano, desde que houvessem superado os obstáculos que não permitiam sua progressão.

Quanto às turmas de Aceleração de Aprendizagem, seriam definidas com novas práticas pedagógicas, com um novo olhar sobre o ensinar-aprender, transformando o espaço escolar num local que oportunizasse a professores e alunos a interação com o conhecimento, e possibilitasse aos mesmos o avanço e inclusão na fase do ciclo correspondente a sua idade, assim que superassem as dificuldades.

A existência das Turmas de Superação e Aceleração é provisória porque na medida em que a Escola Ciclada consiga promover aprendizagens efetivas e excluir a repetência, os alunos estarão matriculados nas fases correspondentes à sua faixa etária. Assim, deixa-se de produzir o contingente de alunos que constituem as Turmas de Superação e Aceleração (SEDUC, 2001 p. 58).

Os profissionais da Escola Ciclada, funcionários, professores, alunos, pais trabalhariam juntos para assegurar às crianças e aos jovens a continuidade e terminalidade dos estudos. Os professores, na função de professor regente, coordenador pedagógico escolar, professor articulador deveriam compor o grupo de educadores da escola.

Segundo os proponentes, competia ao professor regente:

- Planejar junto aos pares as atividades, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos definidos para o Ciclo de Formação;
- Replanejar suas ações a partir das dificuldades apresentadas na sala de aula;
- Acompanhar o processo construção do conhecimento e desenvolvimento do educando;
- Possibilitar o surgimento de vínculos afetivos favoráveis para a relação professor-aluno e aluno-professor, possibilitando o exercício da autoestima;
- Utilizar jogos, brincadeiras, materiais alternativos e outros espaços além da sala de aula para o desenvolvimento das ações;
- Adotar orientação espacial de sala de aula em círculo ou pequenos grupos;
- Utilizar a heterogeneidade do nível de conhecimento dos alunos nas atividades;
- Observar o “Erro Construtivo” do aluno, como indicador para novas intervenções didáticas, respeitando o processo cognitivo de cada um;
- Posicionar-se de forma mediadora utilizando, na prática pedagógica, a problematização e o confronto de ideias como estratégia metodológica;
- Encaminhar ao Apoio Pedagógico os alunos com dificuldades de aprendizagem após esgotadas todas as possibilidades para resolver a dificuldade mediante a prática do Plano de Apoio Pedagógico (PAP);
- Estabelecer parcerias com os pais e funcionários.

De acordo com os proponentes, o Coordenador Pedagógico deveria ser membro do coletivo de profissionais do Ciclo e atuaria com o Professor Regente e Professor Articulador

no desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos alunos nos Ciclos de Formação. A função do Coordenador Pedagógico Escolar consistia-se em:

- Coordenar o planejamento e as ações pedagógicas;
- Articular a elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico;
- Coordenar, acompanhar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico;
- Acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria de Estado relativas à avaliação de aprendizagem e os currículos;
- Coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos, fazendo as intervenções necessárias;
- Desenvolver e coordenar sessões de estudos, nos horários de hora-atividade;
- Propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria do desempenho profissional;
- Divulgar e analisar, junto à comunidade escolar documentos e projetos do Órgão Central;
- Manter atualizado o fluxo de informações sobre a Unidade Escolar e a SEDUC/MT;
- Coordenar a utilização plena dos recursos tecnológicos;
- Promover e incentivar a realização de encontros e palestras com alunos, pais, professores sobre temas relevantes para a educação;
- Propor de forma articulada com a Direção, projetos que visem à melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos;
- Promover a articulação entre pais, alunos e professores, para que todos trabalhem juntos, buscando, cada vez mais, o progresso do aluno.

Quanto ao Professor Articulador, de acordo com os proponentes, também membro do coletivo do Ciclo, não seria um substituto do Professor Regente ou do Coordenador. Apesar de não possuir uma turma fixa, trabalharia diretamente com grupos de alunos provenientes das fases do ciclo e da Superação que apresentassem dificuldades de aprendizagem e necessidade de um planejamento participativo, o acompanhamento a estes grupos de alunos aconteceria preferencialmente em horário oposto ao que estudavam, e assim, criaria um tempo e espaço a mais de aprendizagem. O Professor Articulador possuía como funções:

- Investigar o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento do educando e atuar a partir dos dados e aspectos encontrados nessas investigações;
- Criar estratégias de atendimento educacional complementar integrada às atividades desenvolvidas pelo Regente;
- Proporcionar diferentes vivências educativas e cidadãs visando o resgate da autoestima, a identidade cultural, a integração no ambiente escolar e a construção dos conhecimentos;
- Utilizar os mais diferenciados multimeios na sala de aula e em outros espaços;
- Participar das reuniões pedagógicas, planejando com os demais professores as intervenções necessárias para cada grupo de alunos, bem como participar de reuniões com pais e conselho de classe;
- Registrar as atividades desenvolvidas, a frequência dos diferentes grupos e os avanços na Ficha de Desenvolvimento do Educando.

O Professor Articulador seria incluído administrativamente no quadro de funcionários da educação e, para cada 06 (seis) turmas nos ciclos, a escola teria direito a 01(um) Professor Articulador. Esse profissional seria escolhido pelo coletivo dos professores da escola, observando-se a experiência em alfabetização e, seu trabalho seria de grande relevância para o êxito da Escola Ciclada.

Os proponentes confirmavam “O desenvolvimento da criatividade como condição para a escola inclusiva” e propunham a escola que encontrasse algo novo. Esse algo poderia ser uma ideia ou um conjunto delas, uma estratégia de solução de interrogações, um objeto, um desenho, um comportamento, uma via de resolução de dificuldades ou simplesmente um empilhamento diferente dos brinquedos/figuras ou o embelezar do recanto das ciências.

[...] Não se pode esquecer que o indivíduo cria e recria em função da complexidade dos dados e experiências acumuladas. O sujeito criativo recolhe toda informação, mas não a depura. O sujeito não criativo classifica toda a informação segundo um estereótipo, isto é, classifica prematuramente tudo o que pega [...] então não estabelece relações originais (SEDUC, 2001 p.67).

Os proponentes corroboraram que havia barreiras à criatividade, que deveriam ser eliminadas caso fosse fomentada uma nova personalidade e um novo cidadão dentro de uma nova escola. Havia barreiras sociais e bloqueios cognitivos, emocionais e afetivos.

A mais grave de todas as barreiras à criatividade dos alunos é a desumanização do tratamento na sala de aula. Um clima contraído e tenso, produto do tratamento dispensado à criança, inibe toda criatividade. A agressividade e violência manifesta ou velada, para com a criança, que apareceram em momentos da história da instituição escolar, ainda podem apresentar-se nos traços do tratamento, por sorte, cada vez menos presente na conduta dos professores. Também resultam freios à criatividade, a humilhação dos alunos e a indiferença, assim como a desvalorização das suas criações (SEDUC, 2001 p.70).

A crença de que a produção do saber é só do professor e que ele é o dono do conhecimento e da verdade, levavam o indivíduo a um grande conformismo social, constituía-se em grande impedimento da auto expressão dos alunos. Os proponentes convocavam aos profissionais que constituíam a escola, a deixarem a estagnação e que se tornassem construtores autônomos, chamava-os a tomarem a decisão de transformar a situação.

A finalização do segundo capítulo traz algumas considerações relevantes. Os proponentes afirmavam que era preciso ter na escola um ambiente de segurança psicológica, um ambiente lúdico, um ambiente desafiante, que trouxesse compromisso voluntário da criança, do adolescente e do jovem.

Há que assegurar, mediante as ações e reflexões do professor, o desenvolvimento do aluno em seu próprio processo de aprendizagem. O aluno, e não o professor, é que é sujeito do processo. O professor é facilitador da aprendizagem. Uma relação afetiva e de respeito mútuo é base para estabelecer uma relação criativa professor-aluno, a qual deve estar caracterizada por um clima emocionalmente positivo e motivador que respeite a individualidade. Essa relação criativa deve garantir um ambiente de estimulação e valorização do esforço e das realizações próprias e originais, e apoiar o processo de tentativa e erro sem estigmatizar este último (SEDUC, 2001 p. 74).

Segundo os proponentes seria necessário acrescentar novas possibilidades às que já possuíam, a fim de responder com mais eficácia aos problemas novos com que nos depararíamos no futuro que seria preciso, e para os quais não estaríamos preparados.

O terceiro capítulo trazia em sua página inicial a figura de uma criança negra em modelagem, aparentemente parecida com a criança do segundo capítulo, agora de frente para o leitor, vestia camiseta vermelha e bermudas azul piscina, calça tênis branco com detalhes azuis, e com o dedo mostrava para seu próprio olho e com a outra mão fazia um gesto com o dedão, indicando “joia”. O capítulo cujo título “Currículo, Aprendizagem e Conhecimento”, constituía-se de noventa e nove páginas, o mais extenso do livro e abordava a Organização da Matriz Curricular com uma visão globalizada e interdisciplinar e as ações metodológicas para

essa prática. Tratava-se das áreas do conhecimento e das disciplinas que as compunham com uma visão globalizada.

Segundo os proponentes, o currículo aprendizagem e conhecimento, cujos conteúdos típicos de um universo disciplinar hegemônico precisavam ser ressignificados. Esse conteúdo ressignificado levaria a escutas e olhares cuidadosos, de nós e do mundo ao invés de roteiros repetitivos e métodos produtores de procedimentos indiferenciados e atitudes conformistas.

Cabe também à escola, contribuir para que cada educando tenha acesso a conhecimentos construídos por outros, em outros contextos, e que são patrimônio de todos, transformados em conteúdo escolar (SEDUC, 2001 p.77).

Na tentativa de ensaiar uma resposta às necessidades de prever certa sequência e progressão entre os conteúdos a ser construído, deveriam priorizar nas diversas áreas da ciência, aspectos do conhecimento que seriam significativos, construir conceitos através da vivência e reflexão de suas diferentes dimensões, estabelecer relação entre o desenvolvimento social e o desenvolvimento mental, para isto dispunham-se os conteúdos escolares em três grupos: conceituais atitudinais e procedimentais.

Os proponentes definiam Conteúdos Conceituais como aportes teóricos disponíveis desde as diferentes áreas do conhecimento e a organização de um conjunto de conceitos necessários para entender à realidade natural e social, em suas diversas dimensões. Aos Conteúdos Atitudinais conceituavam como aqueles que diziam respeito ao estado sócio afetivo e à disposição mental ou cognitiva, organizada pela experiência, para agir/reagir num determinado contexto.

São os conteúdos que expressam ações éticas, valores e princípios, na vida de homens, mulheres, sociedades, comunidades e grupos com base no princípio de reciprocidade. Aos Conteúdos Procedimentais, os proponentes, afirmavam serem as ações concretas que revelavam um sentido crescente de autonomia e criatividade na realização das tarefas de aprendizagem, à medida que os educandos dominavam diferentes instrumentos.

Esses três grupos de conteúdos escolares não devem ser considerados como dicotomizados e independentes um dos outros, já que partimos sempre da convicção de que o ser humano é uma unidade complexa e pluridimensional. Estes conteúdos, no seu conjunto, fazem com que os educandos construam ativamente as suas capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens, representações e conceitos que, sustentados em seus contextos socioculturais e éticos, se manifestam em capacidades e

habilidades comunicativas, tecnológicas e organizacionais (SEDUC, 2001 p. 78).

Contudo, os proponentes traziam uma organização de trabalho por área do conhecimento, áreas mais amplas numa perspectiva multi e interdisciplinar. Com esse intuito, reuniam as disciplinas em três áreas conhecimento, integrando-as significativamente umas às outras: Linguagens, Ciências Naturais e Matemática e Ciências Humanas e Sociais.

Aspectos da Metodologia da Diretriz Curricular da Escola Ciclada metodológicos do trabalho em sala de aula: o tratamento didático pedagógico dos conteúdos de ensino. A proposta da Escola Ciclada de Mato Grosso, fundamentava-se nos avanços das teorias de formação humana, da socialização da aprendizagem e da construção do conhecimento.

Com relação ao Currículo, a postura dos proponentes era de abandono do conceito restrito de currículo como listagens de conteúdos, o qual dava lugar a uma visão mais ampla que incluía, além dos conteúdos, objetivos e métodos, a discussão sobre a organização do tempo e do espaço, a importância das relações de ensino e das interações sociais como constitutivas do conhecimento e da aprendizagem significativa, critérios de avaliação, consideração da diversidade das realidades socioculturais dos alunos.

[...] O currículo, núcleo da educação escolar, é uma prática social, cuja função socializadora e cultural desenvolvida nos meandros da instituição formadora devem assegurar aos membros da sociedade a compreensão e aquisição da experiência social e historicamente acumulada, e culturalmente organizada. Nessa direção, o currículo se constitui não só nas oportunidades que a escola provê para seus alunos, mas, igualmente, no modo pelo qual os educandos vivem essas oportunidades, no sentido de ampliar sua concepção de mundo, sociedade, homem (SEDUC 2001 p.81).

Assim, de acordo com os proponentes, o currículo se constituiria sempre numa construção sociocultural que revelaria seu compromisso com os sujeitos, com a prática social, com a história, com a sociedade e com a cultura. Uma concepção pedagógica que possuiria como centro a compreensão da realidade humana na sua totalidade e como pressuposto básico, o caráter histórico do homem.

A Escola Ciclada de Mato Grosso visava tornar a escola pública mais adequada a seus princípios, propunha o redimensionamento das condições em que se viabilizava o ensino escolar, enfocando a prática social como ponto de partida e de chegada ao trabalho pedagógico empreendida com a finalidade de criar condições de apropriação e elaboração do conhecimento.

Para que efetive essa intencionalidade através das relações de ensino, um elemento fundamental se evidencia: a mediação como articulação entre a teoria social global e a experiência social do aluno.

O trabalho docente, como atividade tipicamente humana carregada de intencionalidade, tem, portanto, esse caráter de mediação – essencial no processo ensino aprendizagem – tendo em vista sua contribuição para que essa aquisição de experiência humana se processe na forma de compreensão do processo humano de produção da realidade (SEDUC, 2001 p. 84).

Segundo os proponentes, caberia à escola, enquanto espaço social de convivência e de construção de significados éticos necessários e constitutivos de toda ação de cidadania, a tarefa de trabalhar a dimensão ética da formação dos alunos. Não se tratava de desprezar os conteúdos de ensino, mas de ampliar e priorizar aspectos que hoje requerem pela sua dimensão no mundo contemporâneo, lugar específico no currículo escolar.

Igualmente, como instituição responsável pela educação formal, cumpriria a função social de possibilitar ao aluno o exercício das relações humanas que não estão naturalmente ao seu alcance e que são instauradoras e constitutivas do conhecimento, considerando as experiências socioculturais anteriores.

Segundo os proponentes, a Escola Ciclada de Mato Grosso consciente da problemática de competir com diferentes meios de comunicação, principalmente a partir do advento da informática, e visando o crescimento progressivo do educando, numa perspectiva filosófica inovadora, apresentaria sugestões viáveis para uma escola que se pretendia ser democrática, como uma organização totalmente diversa da conhecida tradicionalmente. Seria necessário vencer a fragmentação dos conteúdos, numa postura política e corajosa, no sentido de arriscar, de desmistificar certas crenças e práticas cristalizadas.

Neste sentido é que os proponentes sugeriam o emprego de uma metodologia que permitisse a maior integração possível de conteúdos de ensino, substancialmente diferente do enfoque tradicional.

A heterogeneidade própria dos interesses e competências dos alunos exigia um trabalho dinâmico por parte do professor, planejando as atividades tendo com referencial o conhecimento evidenciado pelos alunos.

Para conhecer os alunos, de fato, é preciso saber quem são, onde moram, de onde vêm, como são suas famílias, se (e em quê) trabalham, do que gostam e não gostam. É preciso considerar as dificuldades que enfrentam, o que esperam da escola, em quê acreditam suas crenças e (des) esperanças, seus valores morais/culturais, além de perceber os modos como eles se relacionam com os novos conhecimentos e os articulam com os antigos, como raciocinam, elaboram hipóteses, selecionam e organizam as

informações, as ideias, como aprendem, enfim, como constroem o conhecimento (SEDUC, 2001 p. 87).

Para que isso acontecesse seria necessário estabelecer uma relação próxima com os alunos, ouvi-los atentamente, respeitá-los, possibilitando a eles uma participação mais ativa em atividades que exigisse o pensamento crítico.

Assim, de acordo com os proponentes, com o objetivo de fornecer novas alternativas metodológicas compatíveis com as mudanças propostas, apresentavam sugestões adotadas anteriormente em outros sistemas de ensino, como o trabalho em Temas Geradores (Corazza, 1993), Projetos de Trabalho (Hernandez e Ventura, 1998), Projetos Integrados e Unidades Didáticas Integradas (Santomé, 1998):

Os Projetos de Trabalho constituir-se-iam numa forma interessante de proporcionar o encontro dos alunos com os conteúdos escolares. Acorados em Ventura e Hernandes (1998) destacariam-se alguns aspectos que deveriam ser levados em conta no desenvolvimento de Projetos de Trabalho: a escolha do tema como ponto de partida para a definição de um Projeto; em cada nível de escolaridade essa escolha adotaria características diferentes; as experiências anteriores dos alunos, as informações que tinham sobre Projetos já realizados e divulgados em painel da escola constituir-se-iam pontos de partida; o tema faria parte do currículo oficial, de uma experiência comum ou de um acontecimento, proposto pelo professor ou pelos alunos, deveria considerar a necessidade ou relevância do tema; partindo do levantamento de hipóteses que deveriam orientar o trabalho; deveria discutir o quê se quer saber, elaborar perguntas, refletir sobre a decisão de ter escolhido o tema.

Nos Projetos de Trabalho além do professor, os alunos tomariam iniciativas, assumindo como seus, o tema. Isso faria com que se situassem diante das informações, e levariam ao envolvimento outras pessoas no Projeto.

[...] Os alunos descobrem que têm responsabilidade na própria aprendizagem e que não podem esperar o professor oferecer as respostas e soluções. O professor é visto como um facilitador que transforma as referências informativas em materiais de aprendizagem com uma intenção crítica e reflexiva (SEDUC, 2001 p. 90).

Já os Projetos Integrados, segundo os proponentes são “como uma proposta entusiasta de ação a ser desenvolvida em um ambiente social (Kilpatrick),” e deveria servir para melhorar a qualidade de vida das pessoas. O mesmo pressupõe alguns passos, tais como:

- Decidir o propósito do projeto;

- Realizar um plano de trabalho para a sua resolução;
- Executar o plano projetado;
- Julgar o trabalho realizado.

Assim, trabalhar com projetos integrados, implicaria uma transformação no corpo docente, pois alunos e professores recuperariam a capacidade de decisão.

A necessidade de recorrer-se a inúmeros recursos para o desenvolvimento de determinado projeto facilita a apropriação do conhecimento pelos alunos que a ele têm acesso. O mais importante é que os alunos possam compreender o mundo em que vivem nas instituições escolares [...] uma das grandes vantagens dessa metodologia é que o corpo docente, dadas às exigências do Projeto, é desafiado a abandonar a postura autoritária, tornando-se também, de certa forma, aprendiz, participando ativamente dos mesmos métodos de descoberta ou de pesquisa propostos aos estudantes (SEDUC, 2001 p. 92).

De acordo com os proponentes, essa perspectiva de ensino deveria ser organizada de forma a promover a visão global da realidade, com atividades individuais e coletivas – objetivando a riqueza das interações, a troca de experiência e a aprendizagem significativa.

Os Temas Geradores epistemologicamente ligados ao grande educador Paulo Freire constituía-se numa estratégia político-pedagógica que considerava a experiência de vida dos alunos, numa perspectiva de valorização da cultura popular, das relações dialéticas que se estabeleciam entre o homem e o mundo social comprometida 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 subjetividade, pois a realidade social objetiva não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens (SEDUC, 2001 p. 93).

Os proponentes afirmavam que dessa forma, não seria possível e nem válido resumir o conhecimento ao que é mensurado, medido, testado sem considerar a compreensão e a visão de mundo de quem ensina e de quem aprende e as relações que travavam com a realidade.

O conteúdo programático dessa educação que é antropológica, porque problematiza o homem como ser de relações, situando-o historicamente, capaz de criar e recriar conhecimento em qualquer nível de escolarização é alcançado pelo diálogo da investigação da cotidianidade do aluno, na cultura de que é portador (SEDUC, 2001 p.93).

A introdução da filosofia no currículo de educação básica, denominado pelos proponentes de investigação filosófica no currículo escolar como eixo

interdisciplinar/Filosofia e interdisciplinaridade, justificava-se por sua capacidade em promover ampla investigação sobre as ideias, considerando-as como hipóteses a serem investigadas a partir de abordagens conceituais. O diálogo interdisciplinar frutífero pressupunha a igualdade entre as áreas de conhecimento no que concernia a sua importância frente ao objeto de estudo, sem perder de vista suas identidades singulares no trato com o objeto.

É sob o mote de uma investigação investigativa e criativa que a filosofia pode colaborar para a emancipação. De que forma? Como área de conhecimento impulsionadora das potencialidades humana de criação, reconstrução, investigação e avaliação com vistas a uma postura mais razoável e consciente frente à realidade, jamais como disciplina isolada (SEDUC, 2000 p. 99).

Os proponentes legitimavam que a inquietação e a dúvida filosófica são aliadas imprescindíveis na educação escolar, ambas desvelavam caminhos interpretativos antes insondados e apontavam aspectos tidos como secundários, como a historicidade do conhecimento, sua conexão com os valores e com a ética, com a subjetividade, com as crenças e com os alcances práticos proporcionados pelos conhecimentos. A filosofia na educação areja os cruzamentos entre as áreas do conhecimento, condição essencial para as áreas de conhecimento.

Contudo, a possibilidade da filosofia agir em defesa da formação emancipatória e da cultura reside no modo como se dá a sua inserção na educação: ou como mero instrumento decorativo, sendo apenas mais um conteúdo a ser transmitido; ou como o espaço de reflexão e autoconhecimento a partir da investigação, da discussão e da leitura, permitindo o encontro com o diferente, com o passado, com o sujeito mesmo e com o outro, sendo desta forma, capaz de promover o sentido genuíno da emancipação (SEDUC, 2001 p. 103).

A organização das diferentes áreas do conhecimento, considerando a LDB (9394/96) e o Parecer do CNE nº 04/98 estabeleciam relação entre a Educação Fundamental e Vida Cidadã, Saúde, Sexualidade, Vida Familiar e Social, Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, Cultura, Linguagem e as Áreas do Conhecimento.

Para o I Ciclo, as áreas do conhecimento seriam tratadas na Dimensão Globalizada, como um todo, partindo de situações reais e concretas, bem como o quadro da Matriz curricular do I Ciclo.

Quadro VII: Matriz curricular de I ciclo

Áreas Base Nacional Comum Lei 9394/96, art.26	Dimensão Globalizada	CH Semanal	CH Anual
Linguagens Ciências Naturais e Matemática Ciências Humanas e Sociais	Português, Arte, Educação Física, Ciências, Matemática, História, Geografia, Educação Religiosa		
Total		20	800
Complemento Curricular	Apoio à Aprendizagem		

Fonte: (SEDUC, 2001 p. 105)

O I Ciclo era composto de 03(três) fases de 200 (duzentos) dias letivos cada, com carga horária mínima de 800 horas, perfazendo o total de 600 (seiscentos) dias letivos e 2.400 horas. A carga horária semanal de 20 horas de sessenta minutos.

As turmas do I Ciclo seriam atendidas por um professor regente, o Apoio à Aprendizagem, deveria ser oferecido aos educandos que apresentassem dificuldades na aprendizagem.

Para o II Ciclo, os autores propunham que as áreas do conhecimento fossem tratadas na dimensão globalizada interdisciplinar, agrupados e subordinados os aspectos disciplinares, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro VIII: Matriz curricular do II ciclo

Áreas Base Nacional Comum Lei 9394/96, art. 26	Dimensão Globalizada Interdisciplinar	CH Semanal	CH Anual
Linguagens Ciências Naturais e Matemática Ciências Humanas e Sociais	Português, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, Ciências, Química, Física, Biologia e Matemática, História, Geografia, Educação Religiosa		
Total		20	800
Complemento Curricular	Apoio à Aprendizagem		

Fonte: (SEDUC, 2001 p. 107)

O II Ciclo de Formação era composto de 03(três) fases de 200 (duzentos) dias letivos cada, com carga horária mínima de 800 horas, perfazendo o total de 600 (seiscentos) dias letivos e 2.400 horas ao final do ciclo. A carga horária semanal de 20 horas de sessenta minutos, distribuídas de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada escola.

As turmas do II Ciclo seriam atendidas pelo professor regente, podendo este número ser ampliado de acordo com o quadro de profissionais e interesse da unidade escolar.

De acordo com a proposta, no III Ciclo as áreas do conhecimento seriam trabalhadas na dimensão globalizada interdisciplinar, dentro das quais eram agrupados e subordinados os aspectos disciplinares, conforme quadro abaixo.

Quadro IX: Matriz curricular do III ciclo

Áreas Base Nacional Comum Lei 9394/96, art.26	Dimensão Globalizada Interdisciplinar	CH Semanal	CH Anual
Linguagens Ciências Naturais e Matemática Ciências Humanas e Sociais	Português, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, Ciências, Química, Física, Biologia e Matemática, História, Geografia, Educação Religiosa e Filosofia		
Total		20	800
Complemento Curricular	Apoio à Aprendizagem		

Fonte: (SEDUC, 2001 p, 109)

A Educação Ambiental e a Orientação para o Trabalho seriam trabalhadas em todas as áreas do conhecimento, História e Geografia de Mato Grosso seriam trabalhadas junto às Ciências Humanas e Sociais. O III Ciclo de Formação era composto de 03 (três) fases, de 200 (duzentos) dias cada, perfazendo um total de 600 (seiscentos) dias letivos e carga horária mínima de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas ao final do ciclo.

Segundo os proponentes a intenção de apresentar as áreas do conhecimento, suas estruturas, objetivos e especificidades, tinha a intenção de ampliar e aprofundar a discussão sobre o currículo em sua conexão com a aprendizagem e o conhecimento: Linguagens- Concepção do objetivo de ensino de linguagens-Objetivos e conteúdos de ensino de linguagens - A linguagem e suas especificidades - Língua portuguesa concepção de língua e de linguagem - A língua estrangeira - Educação física - Arte.

O objetivo deste texto seria dialogar com os professores de Língua Portuguesa e Estrangeira, Educação Física e Arte do Ensino Fundamental das Escolas Públicas de Mato Grosso.

Assim, esta proposta assume como objeto de ensino das linguagens a interação, ou seja, a competência para a relação entre seres humanos, para o alcance das relações dialógicas nas mais diferentes formas de linguagem. Interagimos através do corpo, de gestos, de imagens, de esculturas, de dança, das mais diversas expressões verbais e não verbais; orais ou escritas (SEDUC, 2001 p. 112).

Reconhece-se que a linguagem é produzida no cotidiano, fruto da cultura compartilhada entre os sujeitos históricos, e que através dela é que o ser humano produz seus saberes e conhecimentos.

[...] É a linguagem que possibilita a organização das vivências individuais e coletivas e, com isso, constrói histórias e identidades. A linguagem é, enfim, considerada como mediadora da apropriação e valorização de culturas diversas, permitindo às pessoas o olhar para si mesmo, para o outro e para o mundo (SEDUC, 2001 p. 114).

Os proponentes afirmavam que em Mato Grosso, pela sua dimensão e diversidade cultural acentuada, possui códigos linguísticos marcadas por intensas variações, trazidos e produzidos por alunos oriundos de universos culturais diferentes como os das Regiões; Pantaneira, Amazônica, Vale do Araguaia, Baixada Cuiabana, região da Fronteira. Assim, a língua é considerada um fenômeno cultural, histórico e social.

Na elaboração desta proposta, deram atenção especial às seguintes questões da Área de Ciências da Natureza e Matemática: Quais as contribuições das ciências naturais para a formação dos alunos do ensino fundamental? O que justificaria a inclusão dessa área no currículo escolar?

O papel central do ensino de ciências seria propiciar aos educandos oportunidades de mudanças nos seus instrumentos cognitivos, tais mudanças não se consistiriam numa simples substituição de certas ideias ou convicções por outras, supostamente mais corretas e verdadeiras, mas implicariam no aumento das possibilidades de compreensão e interação do educando com a realidade que o cerca. Isso deslocaria a ênfase tradicional focalizada nos meios e métodos de ensino para os processos de aprendizagem.

A presença da área de ciências naturais na educação escolar justificar-se-ia pela sua relevância social e pela sua relevância pedagógica.

Ensinar ciência não é tão simples assim, como podem sugerir as ingênuas crenças que têm orientado a ação docente [...]. Ensinar ciências, pelos desafios envolvidos, é uma atividade que exige um nível de profissionalização mais elevado, no sentido de que os docentes devem se sentir preparados e seguros para enfrentar os problemas complexos para os quais ainda não se tem solução e se considerarem capazes de propor soluções originais ou de fazer escolhas mais adequadas em cada situação (SEDUC, 2000 p. 149).

Os proponentes legitimavam que, a Educação Matemática, em todos os níveis de ensino, teria como objetivo inicial a produção de conhecimentos mediante a ativação de processos emocionais, físicos e cognitivos do educando para o desenvolvimento de suas potencialidades reflexivas, críticas e criativas, tornando-o capaz de contribuir para a construção de uma sociedade democrática e para o exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, o trabalho com a matemática na escola deve considerar o seu caráter informativo, relativo à utilidade do conhecimento matemático no contexto social e o seu caráter formativo, no que diz respeito às contribuições do conhecimento matemático para o desenvolvimento humano.

A matemática é uma atividade criadora do homem, que surgiu da necessidade de analisar quantitativamente fenômenos naturais e sociais para resolver situações problemas impostas no dia-a-dia [...] é resultado de um longo processo cumulativo de geração, de organização intelectual, de organização social e de difusão. Esse processo nos faz considerar a matemática um conhecimento dinâmico e em permanente construção (SEDUC, 2001 p. 155).

Nesse sentido, propunham que os alunos contemplassem o edifício matemático como algo em construção, pois a matemática foi construída por necessidades impostas ao homem pelas situações do seu cotidiano, numa perspectiva interdisciplinar, lúdica. A ação docente faria com seus alunos trabalhassem com seus conhecimentos prévios, respeitando o ritmo e o tempo de cada aluno.

Os proponentes de Ciências Humanas e Sociais afirmavam que, em meio a tantas mudanças não seria mais possível se conceber a escola apenas como transmissora de conhecimentos, mas sim como um espaço de construção coletiva do saber elaborado, no qual alunos e professores, a partir de suas experiências, pudessem tecer sua parte na trama social e deixar marcas de sua passagem.

Enfim, deve ser um espaço, onde possam criar, ousar, buscar alternativas para as suas práticas; ir além do que está proposto, inovar fazer com que o ensino seja efetivamente um “lócus” de aprendizagem (SEDUC, 2000 p. 163).

O ensino para ser motivador, deveria ser permeado por desafios e problemáticas, numa proposta que envolvesse alunos e professores, e aos alunos como parte integrante do processo. Repensar a prática pedagógica buscando ancoragem em valores atuais, considerando a realidade social na qual o aluno está inserido.

Nesse sentido, a realidade deve ser o fio condutor para o desenvolvimento dos conteúdos e estes devem ser tratados de forma articulada. Deve-se proporcionar ao aluno oportunidades para que estabeleça relações entre os elementos da realidade, buscando compreender a complexidade e a dinâmica da vida em sociedade. Nesse processo, a formação da cidadania, a democracia e a criatividade devem se constituir em parceria. Isto é, deve-se considerar o conhecimento prévio da criança e estimular sua capacidade de compreensão (SEDUC, 2000 p. 165).

A construção da noção de espaço seria um processo longo e gradual que se iniciaria pela ação corporal da criança e culminaria pela sua operação mental. Segundo eles, no Ensino Fundamental caberia ao professor promover situações que possibilitassem aos alunos ampliarem suas noções espaciais a partir de experiências concretas, exercitando a capacidade de observação do aluno.

Para melhor compreensão da realidade, entendemos ser necessário trabalhar o processo de construção das representações no imaginário social; daí a relevância em relação ao tempo histórico. Tempo aqui entendido como a construção de uma época diretamente relacionada com outras épocas, no movimento dinâmico da história (SEDUC, 2000 p. 166).

Para a concretização desta proposta seria fundamental despertar o gosto pela “leitura” da realidade e pela produção do conhecimento. E de um modo geral o objetivo da área possibilitaria que alunos e professores se percebessem no processo enquanto agentes e construtores da história. Com essas reflexões, os proponentes acreditavam ser possível construir uma proposta para a área de Ciências Humanas e Sociais, considerando que os conteúdos desta área reportar-se-iam a organização sócio-político-cultural da sociedade no espaço e no tempo, e em seus fundamentos envolver-se-iam os conhecimentos de História, Geografia, Antropologia, Sociologia, Economia, e Ciência Política.

Por fim, importa localizar o aluno no seu tempo e espaço, criando condições de reflexões sobre “a criação histórica desse mesmo tempo e espaço” e a elaboração de identidade enquanto sujeito do seu tempo. Ao mesmo tempo, possibilitar ao aluno uma leitura de mundo que permita buscar, além da aparência, o sentido das coisas, “o perfume da flor”, a construção do processo e das representações no imaginário social (SEDUC 2000, p. 171).

Os proponentes afirmavam que não se poderia ignorar a complexidade dos conceitos religiosos, perfazendo as seitas, com credences radicais e outras mais democráticas. Por isso, o espaço escola se tornaria um local privilegiado de reflexão, de estudos, e construção da cidadania onde todos teriam o direito de optar e exercer sua religiosidade comprometida com a construção de uma sociedade democrática e igualitária. Assim, os temas abordados para o Ensino Religioso seriam levantados conforme o interesse da comunidade escolar, conhecimentos estes que promoveriam uma visão universal e não doutrinária.

O quarto capítulo trazia em sua página inicial a figura de outra criança negra em modelagem, agora uma menina, com um vestido amarelo, e tinha o braço esquerdo erguido e o direito rente ao corpo. O capítulo com o título “Avaliação na Escola Ciclada”, e constituía-se de apenas doze páginas, abordava a avaliação como sugeria o título, junto a ela critérios e os instrumentos de registro da aprendizagem, tais como: o Caderno de Campo, o Diário Reflexivo e o Diário da Turma.

O processo de construção e reconstrução de uma nova forma de avaliar nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso vinha provocando um esforço coletivo dos profissionais da educação, que realizavam reflexões, estudos e pesquisas para concretizar os pressupostos de uma proposta de avaliação que contemplasse e correspondesse aos anseios da comunidade escolar.

Nesta perspectiva, a Secretaria de Estado de Educação faz opção por uma proposta de avaliação educacional como mecanismo de diagnóstico da situação de aprendizagem do educando, replanejamento e intervenção tendo em vista o seu avanço, crescimento e não a estagnação disciplinadora. É por isso que tem como referência os Ciclos de Formação, voltados para uma concepção progressista de formação e desenvolvimento humano como sujeitos cognitivos, afetivos e sócio-histórico, por isso, em interação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. (SEDUC, 2001, p.177).

Os proponentes conceituavam avaliação como “uma atividade constituinte da ação educativa, que se referiam à avaliação do projeto educativo, avaliação do ensino ou à avaliação do projeto educativo, avaliação do ensino ou a avaliação da aprendizagem.”

Assim, propomos à avaliação uma nova face, a de ser um exercício de metacognição ou meta-aprendizagem, transformando-se em um instrumento do aprender, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa, capaz de levar o aluno a tomar consciência da evolução da sua aprendizagem (SEDUC, 2001 p. 177).

De acordo com os proponentes, a avaliação ocuparia lugar de destaque e estaria presente, aliás, em quase todas as atividades humanas. A avaliação seria tida como reflexão sobre as experiências vividas no processo de aprendizagem que possibilitaria a construção de novos significados constituídos e atribuídos a essas experiências, ressignificando, assim, a aprendizagem, o conhecimento, o pensar e agir.

Asseguraria a todos os alunos o direito a avaliação sem comparação entre os seus pares, sem a prática excludente ainda presente na educação atual.

Uma nova forma de ver a prática avaliativa pressupõe a promoção do desenvolvimento do educando sem submetê-lo a uma experiência de fracasso, seguindo a lógica proposta por Celso Vasconcelos (1998), quando diz que superar a não aprendizagem e, preferir a aprovação não pode ser entendido como empurração, mas sim, que esta seja garantida com o acompanhamento contínuo e o trabalho imediato com as dificuldades que surgem (SEDUC, 2001 p. 179).

Com base nesta concepção, os proponentes corroboraram que a progressão de todos os alunos passaria a constituir-se num desafio, o de criar medidas de acompanhamento de processo de aprendizagem, sobretudo das dificuldades para que o avanço fosse garantido e assegurado a todos.

Desta forma, a avaliação assume caráter investigativo, diagnóstico, contínuo e processual, preocupando-se com a aprendizagem dos alunos e rompendo a lógica classificatória difundida nas escolas evidenciadas na concepção memorística do saber (SEDUC, 2001 p. 180).

Nesse sentido, havia necessidade de uma avaliação na qual se descrevesse mais detalhadamente o processo de construção do conhecimento, dificuldades e avanços durante o processo de escolarização, e tivesse como mediador o professor. Com base nas anotações cotidianas realizadas pelo professor sobre interpretações vivenciadas, participação e desenvolvimento dos alunos nos instrumentos é que se iria se constituindo a avaliação.

No lugar de provas, instrumentos e registros de aprendizagem como boletins e notas, a avaliação basear-se-ia, sobretudo, na observação minuciosa e na discussão coletiva sobre o

processo de aprendizagem, pois, exigiria reflexão, discernimento, ponderação, estudo, preparação e programação.

Desta maneira, o uso de registros diários pelo professor sobre o que se aprende, como se aprende e o que significa para o mesmo esta aprendizagem, propicia ao professor e ao mesmo tempo ao aluno situações de reflexão e transformação de sua ação, nas quais o professor como “*praticum reflexivo*” proposto por Shön (1992) tem a possibilidade de construir-se como tal. [...]. Sua intervenção na aprendizagem implica sempre na organização/reorganização do ensino, o que nos leva a crer que ensinar é uma ação que exige permanente aprendizado e reflexão (SEDUC, 2001 p. 182).

De acordo com os proponentes, para sistematizar os dados e as informações coletadas através dos instrumentos avaliativos seria elaborado pelos professores o relatório descritivo anual, que seguiria os seguintes princípios: conteúdos de natureza cognitiva, desenvolvimento afetivo, caráter mediador, caráter evolutivo e caráter individualizado.

Existiriam instrumentos e técnicas que seriam utilizados pelo professor e pelo coletivo da escola com o objetivo de envolver o próprio aluno no processo avaliativo: caderno de campo, interação na sala de aula, grau de autonomia e responsabilidade, atitudes diante do diálogo, resolução de conflitos, conteúdos e conceitos aprendidos.

O registro diário propicia ao professor aperfeiçoamento e melhoria nas técnicas de escrita, aguçando a sensibilidade para captar o essencial com mais precisão, agilizando a capacidade de síntese, análise e interpretação dos dados e isto justifica tornar o caderno de campo um parceiro do dia a dia do fazer escolar.

O caderno de campo sempre será o reflexo de um trabalho pessoal, de uma forma de pensar, de sentir e agir como educadora ou educador (SEDUC, 2001 p.185).

Os proponentes sugeriam alguns instrumentos de prática de avaliação como auto avaliação, mapa conceitual, portfólio ou pasta avaliativa, projetos, observação, entrevista, discussão coletiva, uso de imagens e gravuras para reflexão coletiva, conselho de classe e prova.

Nas Considerações Finais, de apenas duas páginas, havia a figura de seis crianças em modelagem, a mesma da capa do livro, agora sem o mapa de Mato Grosso. Os proponentes corroboravam que a Escola Ciclada de Mato Grosso fundamentar-se-ia nas atuais tendências educacionais, constituiriam-se de uma proposta inovadora que representaria os anseios da maioria dos educadores de Mato Grosso.

Entretanto, muitas mudanças desejadas e algumas já empreendidas pelos educadores encontravam muitas barreiras na estrutura rígida das escolas, que não possibilitava o desenvolvimento de certas ações, tendo em vista o modelo consolidado há muito tempo entre nós. [...] As reflexões e discussões aqui apresentadas, referentes à proposta curricular, incluindo seus pressupostos teórico-metodológicos, o entendimento sobre as diversas áreas do conhecimento e as questões relativas à avaliação do processo de ensino aprendizagem podem constituir-se num caminho promissor a todos os que se encontram insatisfeitos com os resultados do ensino ministrado em nosso estado (SEDUC, 2001 p.188 - 189).

O desejo dos proponentes não se restringia a alterar apenas os dados alarmantes do insucesso escolar, historicamente acumulados, mas sim de imprimir mudanças que revertessem os dados, não apenas de reprovação e abandono escolar, mas que interferissem contribuindo para a qualidade do ensino dos alunos.

5.1 Um exercício de análise do material

Tendo em vista que o material apresentado continua em vigor, orientando os professores da rede pública estadual, tornou-se premente a necessidade de compreender a sua construção como documento prioritário para a construção de uma nova modalidade de ensino, denominado “Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer” (MATO GROSSO, 2000). Considerei importante apresentar ao leitor contemporâneo as características desta proposta político-pedagógica, situando o contexto em que o mesmo foi produzido e a importância dele como instrumento mediador, na implantação da organização do ensino em ciclos em Mato Grosso.

A figura de seis crianças em forma de modelagem de raças e etnias diversas na capa do livro sobre a figura do mapa do Estado de Mato Grosso na cor verde mostra-nos crianças com roupas coloridas em movimento, algumas com braços erguidos, com os pés em posição de movimento, outras com a boca entreaberta, três delas com mochilas coloridas nas costas, supostamente, conversavam enquanto andavam.

As crianças andavam todas na mesma direção, aparentemente voltavam de algum lugar, porque a figura do conjunto de crianças estava voltada da direita para o lado esquerdo do livro. Ao observar mais detalhadamente a figura da capa do livro, conjecturo que voltavam da escola, e vinham alegremente falando de muitas novidades que aprenderam. Mas a proposta, não trazia a figura de nenhuma escola, será que quem pensou na capa, não colocou a

figura da escola, justamente para que nós, leitores pósteros, ficássemos a imaginar a escola que ainda seria construída?

Nesse sentido, compreender como foi construída esta proposta que resultou no livro chamado cotidianamente, pela maioria dos professores de “livro branco”, e qual era o cenário educacional da época constituiu-se neste capítulo, o meu objetivo. O conjunto de aspectos que constituíram este capítulo foi abordado com o desejo de aproximar-se às características que o compõem a análise da configuração textual, conceito criado e defendido por Mortatti¹² (2000 p.31 e 32), aplicado em análise de documentos.

É o discurso da instituição SEDUC/MT - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – com o intuito de propor uma reestruturação e redimensionamento do currículo escolar, que contemplasse a diversidade cultural presente na vida dos alunos que compunham o quadro de discentes da rede estadual de Mato Grosso. A equipe do Ensino Fundamental da SEDUC/MT juntamente com representantes das Assessorias Pedagógicas esteve empenhada para efetivar a inovação nas propostas curriculares e na organização de novos tempos. Na época participei da elaboração do Projeto da Escola Ciclada (PEC) como assessora pedagógica.

Os proponentes, não tiveram como objetivo somente diminuir as altas taxas estatísticas, consequência da cultura escolar fragmentada, instituída ao longo de décadas, conforme nos assegura na proposta, mas principalmente, contribuir para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem significativa e de qualidade. A proposta direcionada “aos professores engajados” conclamava a todos os que acreditavam ser possível, buscar a melhoria significativa da educação mato-grossense, enfrentar barreiras e superar obstáculos, de uma escola que aposta no sucesso da aprendizagem de todos, no seu tempo, com a permanência dos alunos, como tentativa de amenizar os altos índices do fracasso escolar no estado.

¹² Pela expressão configuração textual a autora busca “nomear o conjunto de aspectos constitutivos de um determinado texto, os quais se referem: às opções temáticas conteudísticas (o que?) e estruturas formais (como?) projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como um autor do discurso produzido de determinado (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido por um determinado ponto de vista e lugar social (onde?) e momento histórico (quando ?) motivados por certas necessidades (por quê ?) e propósitos (para quê?), visando a determinado tipo de leitor (pra que ?) E logrando certo tipo de circulação, utilização e repercussão [...] Trata-se, portanto, de interrogar os documentos na posição de um leitor contemporâneo que se esforça para compreender simultaneamente: o sentido da experiência vivida configurada nos discursos produzidos pelos sujeitos de cada momento; a apropriação desses discursos por seus contemporâneos e seus pósteros, como mediação necessária à constituição de sentidos diferentes [...] e as inevitáveis diferenças entre os sentidos propostos por esses sujeitos e os sentidos que hoje lhes podemos atribuir.”

A SEDUC/MT, como autora do discurso, acreditava que o currículo organizado por ciclos contribuiria efetivamente para a superação do fracasso escolar, apoiada na ideia que cada criança tem seu jeito de aprender e ritmo próprio. Esta alternativa pedagógica tinha como cenário um momento histórico já vivido em outros estados, e que demonstrava ser a mais adequada e coerente, com as características do Estado de Mato Grosso.

Motivados por estas necessidades e visando aos professores do Ensino Fundamental, a proposta teve uma utilização e repercussão em todas as unidades escolares da rede estadual. Foi lida e discutida pelas escolas, conforme relato dos sujeitos desta pesquisa. Mato Grosso, com esta proposta saiu à frente, ampliando de oito (8) para nove (9) anos o Ensino Fundamental.

Hoje, ao interrogar a proposta, numa posição de leitora contemporânea, agora de mestrandia da UFMT, pude experienciar conceitos não percebidos há dez ou mais anos atrás, quando participei da construção do PEC. Houve um amadurecido necessário e um novo olhar para o documento. A proposta é a mesma, as mesmas figuras, a capa ainda branca, com marcas do tempo, mas a pesquisadora é uma nova leitora, num outro momento histórico, numa outra perspectiva, agora de pesquisadora.

Analisar o documento em sua totalidade, capítulo a capítulo, pensando nos objetivos do autor do discurso, do seu ponto de vista e do cenário histórico que tínhamos naquele momento, e hoje, pensando na repercussão e utilização que este documento tem nas escolas estaduais de Mato Grosso, foi uma experiência impar.

Assim, retomo parte do título e questiono ao leitor contemporâneo, a proposta aqui analisada constituiu-se realmente como um manual do professor? Busquei respostas nas vozes das entrevistadas e quando questionei se havia interagido e compreendido a proposta do CBA, três professoras disseram que leram e entenderam, quatro leram, mas tiveram dificuldades no entendimento e duas leram e entenderam parcialmente. Nenhuma das entrevistadas afirma recorrer sempre ao livro durante dúvidas, e pelos depoimentos foram bastante taxativas “fizemos um estudo do livro lá no CEFAPRO”. Assim pude inferir que foram momentos isolados de estudos, leituras parciais, que não contemplam toda a complexidade de internalização da proposta.

6 CONHECENDO OS SUJEITOS E O QUE DIZEM SOBRE A NOVA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Na análise dos depoimentos das professoras busquei encontrar indícios de reconstrução da prática pedagógica, e ler nos depoimentos obtidos as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas das entrevistadas. As entrevistas serviram de base para conhecer mais de perto sujeitos que fizeram parte da história da implantação dos ciclos em MT. Os relatos oportunizaram-me conhecer as vozes dos sujeitos, que ora afinam, por compartilharem as mesmas opiniões, ora se distanciam.

Como já foi dito foram nove profissionais, uma atua na função de articuladora, outra está em desvio de função¹³, duas atuam como diretoras de escolas estaduais, três professoras são coordenadoras e somente duas professoras atuam em sala de aula, apesar de ansiarem pela tão merecida aposentadoria.

Os professores de Rondonópolis não tiveram a oportunidade de realizar uma avaliação mais geral ou mesmo uma análise da implantação do ciclo por cerca de um pouco mais de uma década, pelo menos no formato de pesquisa.

Foram realizadas nove entrevistas, em sete escolas do município de Rondonópolis/MT. Uma das primeiras questões foi sobre o uso da cartilha nas salas de alfabetização. Perguntei a cada uma delas se utilizavam cartilhas e quais eram utilizadas ainda hoje?

Fernanda: Já usei a Caminho Suave, aquela cartilha Pirulito, Porta Aberta. Mas eu uso mais assim... Eu busco atividades que eu vou selecionando em muitos livros, não fico parada só numa cartilha não. (Depoimento verbal – 24/04/2012).

Ana Carolina – Quando eu trabalhei tinha a Caminho Suave, Eu gosto da Cartilha Pipoca e alguns recursos que a gente buscava na própria escola. As minhas colegas hoje não utilizam cartilhas, mas quando eu estava na articulação uma colega sugeriu o uso da cartilha, mas o grupo não aceitou, é passado, se tiver sugestões de atividades. Trabalhamos com textos para alfabetizar, trabalhamos com livros que usam tipologias dos gêneros textuais. (Depoimento verbal – 08/03/2012).

Rosemari – Eu alfabetizei com algumas cartilhas que nós tínhamos como a Caminho Suave e também uso o livro Porta Aberta, mas não dessa edição que veio esse ano, eu gosto “daquela antiga”. A antiga era mais rica, só que embora essa nova tenha mais texto, mas para os nossos alunos que estão

¹³ Desvio de Função – Profissional efetivo afastado de sua função geralmente por motivo de doenças. A professora Isadora, um dos nossos sujeitos entrevistados, encontra-se fora da sala de aula, mas trabalhando na biblioteca da escola em que é lotada.

iniciando... eles têm que ter noção primeiro de pequenos textos, para só depois nós trabalharmos os textos, mas nós estamos adaptando com esta que veio.

A gente começava do alfabeto né das letras que vinha na sequência do alfabeto, as vogais, depois vinha B, C, D aí um dia eu pedi para criança: forme uma frase, só que eu queria que formasse igual da cartilha né? Se ele estudou só o B tem que ser: o boi baba, o coco caiu. Aí eu pedi para escrever uma palavra com M, e a criança queria escrever com m morango na frase, e na hora eu falei: “não, não vai escrever!” falei para ela, e a criança perguntou, mas por que tia? É para escrever uma palavra que tenha sílaba simples, escreva mamão, morango não pode! E o menino dizia: eu quero morango, e eu dizia não! Morango você não pode escrever, e falava na sua cara, porque que não você pode escrever, nós não chegamos naquela sílaba lá, que é sílaba complexa e a criança não escreveu. Então hoje, eu vejo que foi trágico né? Hoje eu vejo, a gente busca o que o aluno pede e você vai avançando. Hoje eu alfabetizo de outra maneira, não consigo trabalhar como na trabalhei naquela época. Eu vejo que eu evolui muito... já trabalho parlendas, trabalho trava-línguas, com gêneros textuais mesmo, mas com algumas dificuldades, estou introduzindo textos, com a criança que está iniciando e com a ajuda do material do Eterno Aprendiz e do CEALE (Depoimento verbal de Mariana em 26/04/2012).

Algo que me deixou a princípio surpresa, foi que nenhuma alfabetizadora entrevistada afirmou claramente que considerava a cartilha como um instrumento indispensável para a alfabetização, e que algumas delas ainda utilizassem cartilhas. Com o intuito de realizar a leitura deste fato, e tentar analisá-lo criticamente, pois, em outros momentos, as mesmas professoras, afirmam recorrerem a cartilhas quando se veem em dificuldades para alfabetizar, é preciso compreender melhor essa situação. Parece que há certo consenso em não dizer que gostam de cartilhas. Acredito que a crítica acirrada endereçada aos livros didáticos, seguida do construtivismo adotado na maioria das redes públicas de ensino na década de 1980, no Brasil, provavelmente deixaram, também em Mato Grosso, certo receio em confessar o uso de cartilhas¹⁴. As críticas aos manuais de alfabetização e aos métodos de ensino de leitura fizeram parte das estratégias de muitas secretarias de educação e de muitos cursos de pedagogia que visavam à desconstrução de práticas mecanicistas consideradas abusivas. Essas práticas deveriam dar lugar ao novo paradigma que defendia maior atenção aos processos e aos sujeitos da aprendizagem da leitura e escrita. Parece-me que isso, ao longo dos anos, favoreceu a construção de um pacto silencioso em que o uso de cartilhas não é verbalizado e que há um “cuidado” em não verbalizá-lo abertamente.

¹⁴ Em Mato Grosso um exemplo dessa crítica são os estudos de Amâncio (2002) que pesquisou na década de 1990, as práticas docentes relacionadas ao uso de cartilhas, verificando o espaço que esse instrumento didático ocupava nas salas de aula de alfabetização.

As cartilhas mais citadas foram “Pipoca” e “Caminho Suave”. Emanuela relata “os textos das cartilhas são pobres e não alcançam os objetivos”. Parece que o discurso é unânime, “não utilizamos cartilhas para alfabetizar”, “a cartilha não é único meio para ensinar a ler”, “utilizo variados materiais” e “não me prendo mais na cartilha como único material”. Uma das entrevistadas, Rosemari, após uma sucessão de perguntas desabafou:

Eu acho este livro melhor para trabalhar, ele é mais rico, só que embora tenha mais textos, para os nossos alunos que estão iniciando, não dá... eles têm que ter noção primeiro de pequenos textos, para só depois, nós trabalharmos com textos mesmo. Este livro que veio agora, Porta Aberta, esse livro didático, ele tem textos maiores, são bem maiores, dá para trabalhar, até que dá só que os alunos vão ter mais dificuldades para chegar lá. O Porta Aberta (livro enviado pelo MEC) é muito puxado para nossa turminha de 6 anos. Eles (alunos) vêm sem conhecer o alfabeto, eu tenho um aluno mesmo, que eu tenho que pegar na mão dele ainda, e se eu não pegar na mãozinha ele não consegue fazer nada, então nós temos que buscar outros textos, nós vamos começar a trabalhar no livro Porta Aberta mesmo, só depois das férias de julho, porque eles já estão mais aptos (Depoimento verbal de Rosemari 25/04/2012).

Quando questionamos sobre o método utilizado temos algumas pistas que nos levam a concluir que continuam habitualmente a levando às crianças a conhecerem as vogais, o alfabeto, as palavras e depois alguns textos, com sílabas simples. Como podemos perceber nas palavras de Rosemari: “A cartilha Porta Aberta é muito puxado para a minha turminha, então nós temos que buscar outros textos, nós vamos começar a trabalhar com a cartilha Porta Aberta mesmo a partir das férias porque os textos são maiores e eles no segundo semestre eles já estão mais aptos, já conhecem o alfabeto né?”

Os relatos das professoras evidenciam que embora digam que não usam cartilhas, apreciam o método trazido por elas. Em sua tese André (2011) que realiza uma investigação etnográfica sobre os usos do livro didático de alfabetização em uma escola municipal de Foz do Iguaçu, questiona se é possível padronizar a alfabetização por meio do livro didático em um contexto plurilinguístico. A autora conclui que as professoras mesclam, com os usos do livro didático, práticas arraigadas, como o método silábico e os usos dos abecedários e silabários.

André (2011, p. 81) relata que:

A partir do estudo teórico e da retomada da perspectiva histórica, pode-se afirmar que o livro didático de alfabetização, enquanto suporte material de

ensino deve suas origens aos abecedários e silabários. Em pesquisa atual sobre o uso das cartilhas, Amâncio (2002), mostra que o monta e desmonta de palavras em sílabas continua presente em cartilhas utilizadas amplamente na alfabetização. Silva (2005) mostra que os professores ainda preferem alfabetizar usando o método das cartilhas, de modo que não se adapta aos livros didáticos, do PNL D, com perspectivas mais voltadas ao letramento. Assim pode afirmar que, como suporte material, muitos dos livros didáticos de alfabetização são marcados pelas características e conteúdos que estão em suas origens históricas, a bem dizer, os pseudo-textos, os exercícios de montar e desmontar palavras e os abecedários e silabários.

Logo em seguida a “questão das cartilhas” perguntei às entrevistadas qual era o método utilizado por elas para alfabetizar. Yasmin responde rapidamente “é o silábico, eu acho que por mais que eles condenem a criança pega mais rápido, então aquele que é melhor para a criança, né? E você consegue chegar ao final do ano com o menino alfabetizado.”

Quando a alfabetizadora afirma “eles condenem” deixa implícito que os teóricos condenam o método silábico, mas em seguida afirma que o mais eficiente método para a criança aprender a ler é o silábico, quando afirma que é “com ele que o menino chega ao final do ano alfabetizado.” Poderíamos questionar que o método silábico é sintético e também qual é o conceito de alfabetização a que a professora se refere.

Fernanda, outra professora entrevistada, a princípio muito cautelosa comenta: “Seguir um método só eu não sigo, eu acho que o professor tem que ser global, que alfabetização tem que ser global, vou trabalhando com todos os métodos, o aluno tem que aprender... eu misturo tudo, trabalho com o fonético, mas eu parto do silábico. Para depois trabalhar com frases, textos, para depois a criança ir construindo seu texto, em cima do silábico. Eu vou trabalhando todos os métodos, o negócio é o aluno aprender.” Ela confirma que trabalha com aquilo que as crianças aprendem.

Ao responder o questionamento sobre o método utilizado Fernanda afirma que busca utilizar vários métodos concomitantemente na tentativa de buscar a aprendizagem do aluno, porém demonstra não conceituar os métodos e qual a diferença entre eles, pois utiliza o fonético e o silábico numa mesma sala, com os mesmos alunos.

Ana Carolina ao responder sobre qual método utiliza ou utilizava, acaba respondendo qual a concepção que está subsidiada o seu trabalho, afirmando que:

Quando eu fiz o magistério você acaba de certa forma internalizando o processo que está, as práticas dos colegas, depois você acaba vendo as concepções construtivistas de Vygotsky. A gente usa salada mista, se preciso for eu volto no silábico até que o aluno aprenda (Depoimento verbal de Ana Carolina em 08/03/2012).

A questão aqui colocada reflete um ponto muito comum com os alfabetizadores de muitos municípios de Mato Grosso. Alguns não têm claro quais são as teorias que embasam suas práticas e quais os métodos de alfabetização mais utilizados pelos educadores brasileiros, o que diferencia os métodos analíticos dos sintéticos ou, quais teóricos discutem sobre este assunto.

Recentemente foi realizada a seguinte pergunta durante um encontro com alfabetizadores no Cefapro de Rondonópolis/MT quase concomitante ao período das entrevistas “em quais concepções teóricas seu trabalho estava baseado.” De onze alfabetizadoras presentes, dez responderam que utilizavam muitos métodos. Somente uma soube argumentar sobre a teoria que ela baseava seu trabalho.

A professora Renata ao ser questionada sobre qual era o método utilizado para alfabetizar, comenta:

Nos primeiros anos de alfabetização foi o silábico, depois com os cursos de aperfeiçoamento do CBA e da organização em ciclos de formação humana, eu não abandonei o silábico, mais busquei uma linha mais construtivista mesmo utilizando o silábico, partia de textos, de quadrinhas, cantigas de rodas, parlendas, a alfabetização era mais voltada para a construção do conhecimento e a valorização do conhecimento da criança, mas ainda... assim mais com o pezinho lá no silábico né? (Depoimento verbal de Renata em 17/04/2012).

Contrariando o depoimento das demais Renata se posiciona diferentemente. Interessante notar que a professora afirma que com a vinda do CBA e do Ciclo de Formação Humana, passou a buscar novas estratégias, novas práticas ancoradas numa linha construtivista, porém com o pezinho no silábico. A professora Rosemari também afiançou que trabalhava com o método silábico embora tenha mudado seu jeito nestes últimos anos. Rosemari comenta

Dá certo porque eu começo a trabalhar com o nome da criança, acho que é mais fácil a partir do nome dela, até o alfabeto pelos nomes delas, depois as vogais e as consoantes, se torna bem mais fácil você trabalhar, porque não trabalho com palavras soltas, eles aprendem o nome de todo mundo da sala, eu trabalho tudo e trabalho as palavra e as frases. Primeiro o seu próprio nome, depois o do colega e assim vai indo. Eu faço o cartaz, o crachá com os nomes, aí todo o dia nós trabalhamos com o cartaz grande que eu tenho na sala com os nomes deles [...] (Depoimento verbal de Rosemari em 25/04/2012).

Aqui eu consigo perceber uma mudança na maneira da professora alfabetizar. O fato de a mesma afirmar que não trabalha com palavras soltas e inicia o processo de alfabetizar pelos nomes, o fato de reconhecer que o nome da criança e dos colegas é significativo, então pergunto: “você acha que houve melhorias e avanços nas práticas pedagógicas em sala de aula devido à implantação das políticas de ciclos em Mato Grosso?”

[...] eu melhorei muito diante das situações colocadas, eu achava que tinha que conhecer primeiro o alfabeto, que podia ser só aquela sílaba, os meninos ficavam limitados a escrever aquelas palavrinhas sem sentido. Hoje eu avancei muito. Essa questão deles estarem descobrindo né? É gratificante você pega aquelas crianças que não estão alfabetizadas e quando chega final do ano, eles estão praticamente lendo, formando pequenos textos (Depoimento verbal de Mariana em 26/04/2012).

Aqui retomo o meu objetivo que foi “analisar quais mudanças ocorreram nas práticas educativas das escolas da rede estadual em função da implantação do CBA.” Quando a professora assevera que melhorou sua prática, que avançou e que as crianças ao final do ano estavam formando pequenos textos demonstra que o conceito de alfabetização vai além de codificar e decodificar. Outra professora que afirmou ter mudado depois da implantação dos ciclos foi Fernanda, mesmo que a princípio, “todos eram forçados a ir para o curso.” Segundo a professora:

Eu creio que sim, depois da escola por ciclos, na década de 2000 todo mundo foi obrigado a buscar mesmo, Tem gente que só vai às capacitações por causa do certificado de 40 horas, mas é um meio de forçar o professor a buscar. Você se lembra de que o Cefapro começou na escola Sagrado e a gente era obrigada ir para o curso, toda mundo tinha que ir, a gente tinha que vir pra escola pra aplicar aquela atividade e isso forçava o professor a buscar, a estudar, e ninguém queria fazer feio. E ao mesmo tempo tinha o ponto do certificado (Depoimento Verbal de Fernanda em 24/04/2012).

Algumas reflexões podem ser feitas depois de alguns depoimentos selecionados, sobre as mudanças. Assim sendo, questioneei sobre o que teria contribuído para que houvesse mudanças lá no interior da escola e no fazer pedagógico. As professoras asseguraram que foi participação na Sala de Educador, nos cursos oferecidos pelo Cefapro, na Capacitação Eterno Aprendiz, nas Capacitações do Gestar, nas Capacitações ofertadas pelo CEALE aqui no estado. A professora Ana Carolina relata: “Participei dos Encontros de Geografia com os Professores Wilson da UFMT e José Álvaro do Cefapro, participei também do Curso “Trocando Experiências sobre o CBA com você Sílvia e tudo isso contribuiu muito para a

minha aprendizagem”. Participei também do Eterno Aprendiz, da Formação Sindical oferecida pelo SINTEP e da Sala de Educador aqui na escola.”

Com a participação na Sala de Educador, dos cursos da Escola Ciclada, com o pessoal da UFMT, a Kátia, Nanci, o Máximo, a Soraia, Cecília e também com o pessoal da assessoria, inclusive você que era da assessoria. A partir destes cursos muitas pessoas largaram tudo que dominavam, eu fiz diferente, trabalhava em cima daquilo que eu dominava, não larguei tudo que eu já sabia, mas aproveitava tudo que eu sabia e acrescentava tudo o que aprendia nos cursos, as novidades. Até então, eu não conseguia trabalhar com textos, alfabetizar com textos, mas quando eu fiz um curso com você eu vi que trabalhar com texto, é mais completo, fica melhor, então eu comecei a trabalhar com textos e vi que o aluno aprendia melhor do que com as sílabas isoladas. Você disse pra gente trabalhar com textos. Meu Deus, como fazer isso? O menino não sabe ainda escrever e eu vou trabalhar com textos? Mas comecei e deu resultados. O aluno que não sabe ler? Como eu vou dar um livro pra ele? Tinha mais significado para o aluno (Depoimento verbal de Fernanda em 24/04/2012)

O professor que não participa de formação continuada seja ela oferecida pelo Cefapro, ou seja, na escola, se ele não participa como é que esse professor vai fazer uma reflexão sobre sua prática? Fala pra mim? Como é que ele vai melhorar suas práticas pedagógicas, mesmo nós que já temos 20 e tantos anos ou mais, o mundo muda e as mudanças vêm e se nós não acompanharmos essas mudanças a gente fica parado no tempo né? (Depoimento verbal de Renata em 17/04/2012).

Quanto aos pontos positivos da implantação da Escola Ciclada em Mato Grosso Rosemari comenta que “o ponto positivo principal é que a criança não precisa reprovar como era antigamente, não tem a repetência [...] mas estaríamos muito melhor, se fosse seguido à risca do jeito que está no papel, olha nós tínhamos avançado muito mais, nossos alunos estariam muito melhores.” Para a professora Renata:

[...] é uma política de educação boa, as concepções teóricas são excelentes sobre tudo que se refere à avaliação porque hoje o olhar do professor é que a aprendizagem é um processo, aprendizagem não acontece num único ano. O ciclo veio mostrar que a aprendizagem ela acontece em processo e ela está muito articulada ao desenvolvimento também da criança às vezes desenvolvimento psicológico, às vezes desenvolvimento biológico e não tem como desarticular a fase desenvolvimento humano da aprendizagem, então esse olhar assim com cuidado o professor passou a ter é, assim a forma de avaliar, como se organizar o currículo, as práticas pedagógicas, o planejamento é coletivo são pontos positivos na implantação (Depoimento verbal de Renata em 17/04/2012).

Para a professora Isadora um dos pontos positivos é “a formação feita pelos professores, os novos métodos que estamos buscando para alfabetizar as crianças, o trabalho

com o lúdico. Eu vejo assim certo avanço também na questão da aprendizagem porque o professor deixa de lado aquele método tradicional para trabalhar com novas metodologias que vão surgindo, dando mais oportunidades do aluno se expressar na sala de aula.” Já a professora Mariana destaca “positivo é questão da idade e da não reprovação, porque no seriado menino que repetia, não conseguia ser alfabetizado no 1º ano ficava dois ou três anos na mesma série, ficava lá convivendo com meninos de 9, 10 anos.”

A professora Ana Carolina destaca como ponto positivo a não reprovação nas fases iniciais bem como as novas práticas. Segundo a professora “a leitura que se cobra hoje é diferente a interpretação textual é outra, a cobrança no ensino da linguagem, da história, da geografia e da matemática muita coisa continua igual, mas muitos professores tentam contextualizar as continhas utilizando textos e a partir deles.”

Segundo ela os professores das fases iniciais têm mais facilidade de trabalhar coletivamente, há mais oportunidades de trocas de experiências entre eles: “juntos elaboram e sistematizam todas as atividades e depois tem uma troca com o professor articulador. A escola reúne e faz uma seleção de materiais, faz planejamento coletivo, cada professor traz materiais e sugestões para trabalharem por área e também transdisciplinarmente.”

A professora Rosemari relatou:

Para mim foi excelente não ter a repetência, porque eu mesma reprovei várias vezes e aquilo era uma tristeza, eu chorava porque não conseguia aprender, e então não podia passar. Eu sentia mal, eu chorava sem ver meus colegas da turma, eles tinham avançado, até de falar isso agora me dá agonia e vontade chorar, de ver meus coleguinhas passarem de ano, eu ficar. Isso me marcou muito, até que um dia eu queria desistir... e só não fiz por causa da minha mãe, ela falou você não vai desistir, você vai fazer tudo e você vai passar. Ela sem saber ler direito, não tinha leitura, mas ela procurou alguém para me ajudar e então eu passei. Quem me ajudou foi minha mãe e não minha professora. Então, por isso eu não quero que meus alunos passem por isso. A repetência não é a solução. Eu acho que cada um aprende dentro do seu tempo Sílvia, mais que aprende, aprende, todos aprendem (Depoimento verbal de Rosemari em 25/04/2012).

Em relação aos pontos positivos da implantação do CBA em Mato Grosso a professora Yasmin relatou:

Na época de seriado a gente via que o aluno reprovava, desistia, você tinha que repetir tudo aquilo novamente com as crianças e hoje não, você trabalha com a criança durante três anos, três anos para alfabetizar, então você vai acompanhando a criança ano a ano, assim é melhor eu gostei muito mesmo porque a criança não reprova, mas ela dá continuidade ano que vem, e no outro, você vê que a criança vai crescendo, as dificuldades vão sendo

sanadas, a cada ano que passa (Depoimento verbal de Yasmin em 25/04/2012).

Todos os pontos assinalados nos depoimentos sejam “Participação na Sala de Educador”, “Cursos da Escola Ciclada”, “Formação Continuada oferecida pelo Cefapro”, “a contribuição da formação continuada como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica”, “a não reprovação” apontam para o marco da formação continuada em Mato Grosso. Foi no momento do surgimento da formação continuada e nós, professores não tínhamos noção do movimento que iniciava ali, com a implantação do CBA, com as formações dos professores alfabetizadores e posteriormente com a ampliação da política de Ciclos no estado.

Recorro a Bezerra e Cespedes (2011) quando asseguram que os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, Cefapros, foram criados em Mato Grosso no ano de 1997, com um projeto originado na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, em Rondonópolis-MT, em função de um grupo de professores que se reuniam para estudar, movidos pela necessidade formativa dos próprios colegas. A princípio, foram criados no ano de 2003 três centros: Cefapro de Cuiabá/MT, de Rondonópolis/MT e de Diamantino/MT.

A formação continuada estabelecida no Cefapros, por intermédio do Projeto Sala de Professor e posteriormente, em 2011, Projeto Sala de Educador, expandiu-se gradativamente e hoje, Mato Grosso conta com (quinze)15 Cefapros.

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentos subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo deve ser questionado permanentemente (IMBERNÓM, 2009 p. 49).

Outra importante contribuição é de Rocha (2011) quando traz um estudo sobre políticas públicas em Mato Grosso, a história da formação de seus professores, dos programas e projetos de Formação de Professores desenvolvidos nos governos durante 30 anos, continuidades e rupturas de políticas educacionais. A autora faz referência a duas grandes políticas: a formação inicial da década de 90 e a formação continuada desenvolvida a partir de 1995 com a criação dos Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro) em 1997,

que apresentava uma formação para leigos nas três décadas. A autora reconhece que a política proposta pelos Centros de Formação veio ao encontro das necessidades formativas dos professores do estado. Os Centros valorizam os próprios professores da rede, que passam a ser formadores, eliminando cursinhos de curta duração com uma política de formação continuada e permanente.

Em relação aos pontos negativos a professora Yasmin garantiu “faltou conscientizar aos pais, tinha que ter preparado mais os pais, porque muitos até hoje não entendem esse ciclo, acham que o professor não está ensinando, que o aluno não está aprendendo porque não tem a nota.”

Na opinião de Fernanda o ponto negativo “É que os pais acomodam, acham porque não tem reprovação, os pais não ajudam os filhos, porque acham que não tem reprovação, não precisa colocar o menino pra estudar em casa, pelo menos uma hora por dia. Eu acho que é um ponto muito negativo.” E com o tom de voz mais baixo declarou: “Nós encontramos aqui muito alunos que não querem nada e você tenta falar com os pais, eles não ajudam. A gente fala para o aluno, você vai reprovar, você precisa vir para a aula de reforço. Sabe o que o aluno diz? Minha mãe falou que não reprova!”

Como ponto negativo relata a professora Renata:

Acho que foi a forma como foi implantado, a não preparação dos profissionais, acho que foi a falha principal, porque apesar da formação que houve na época, não foi suficiente, o tempo foi muito pouco. Você sai de uma proposta de séculos, nós tínhamos uma escola de seriado de séculos para uma nova proposta sem um conhecimento profundo é complicado e até hoje a gente vê as consequências disso na escola na visão dos professores. Uma proposta nova demora a ser assimilada, demora ser aceita, demora a ser assimilada pela comunidade escolar, sem contar que teve muita rejeição dos pais. Teve também assim uma compreensão errada, que no ciclo todo mundo passa sem saber, então o professor não precisa trabalhar. A escola organizada em ciclo de formação humana ela exige toda uma organização que é totalmente diferente da escola seriada e ela requer também recursos humanos, também a questão do articulador, ele é fundamental. Nós perdemos o articulador do 3º ciclo, a gente está tentando resgatar isso. O fato de enxugar a máquina, enxugar a máquina... acho que falta muito investimento na educação, e não é só investimento na estrutura, na compra de materiais didáticos, pois a gente tem tido investimento dos governos estadual e federal, materiais têm chegado a escola, mas assim mesmo falta a questão também do investimento humano, não dá para contratar, não pode, não tem recurso, tem uma portaria, uma normativa que proíbe isso ou aquilo entendeu? Falta mais coordenadores, falta suporte para o professor na sala de aula, por exemplo, à questão da inclusão hoje, falta ao professor formação para trabalhar com especificidades, ele não dá conta de atender a demanda dessa criança, ele tenta na questão da alfabetização mas têm processos que ele, por não ter conhecimento, ele não consegue avançar com essa criança entendeu? Outra coisa séria no ciclo e que contribui muito para o

desenvolvimento da criança é a educação física. Parece assim uma coisa banal todo desenvolvimento psicomotor dessa criança, o pedagogo tenta trabalhar, dentro das suas limitações, mas ele não tem a formação adequada pra isso (Depoimento verbal de Renata em 17/04/2012).

Aqui gostaria de analisar criticamente a falta de formação apontada nas vozes das professoras a qual não aconteceu como deveria, a falta de conscientização por parte dos pais, ponto unânime entre elas, faltou preparação para os professores, pois como assegura Renata “a proposta antiga era de séculos” e este período está sendo de transição, faltou organização física diferenciada tanto na estrutura física quanto no investimento humano. Todos os pontos evidenciados pelas professoras nos remetem à leitura de que houve e ainda há falhas no acompanhamento da política de ciclos em Mato Grosso.

Em relação à estrutura física a maioria das professoras entrevistadas evidenciou um grande avanço como também maior disponibilização de materiais didáticos para o trabalho delas, “a escola investe em jogos diversificados, há computador e internet à disposição, dos professores e alunos, nas salas e nos laboratórios de informática.” Somente as professoras das Escolas José Salmen Hanze e Jose de Moraes reclamaram dos poucos investimentos na estrutura física da escola.

As vozes das professoras ora evidenciam práticas progressistas ora bem tradicionais, ora são contra, ora a favor da reprovação. A professora Mariana que havia dito que o ponto mais positivo do ciclo era a questão da não reprovação, volta atrás e comenta o seu dilema. Ela se coloca a favor da não reprovação para o 1º e 2º ciclo. Já para o 3º ciclo, que em Mato Grosso compreende alunos de 12, 13 e 14 anos, ela se coloca contra.

No depoimento Mariana relata “o ponto negativo é... só que assim aí você volta à questão contraditória, você volta à questão do seriado, que reprova, mas têm aquelas crianças que mesmo você trabalhando, com o apoio, com o articulador ele não avança, aí fica aquela questão do menino do 3º, 4º, 5º ano sem saber ler, nós temos aí um bocado de alunos assim não sei como resolver isso.”

A professora ocupa atualmente a função de articuladora, percebe sua contradição quanto à reprovação, por ter afirmado anteriormente como ponto positivo a não reprovação, mas em relação aos alunos que estão no 3º, 4º, 5º ano sem saber ler ela tem dúvidas. As professoras entrevistadas vivem este momento de transição mesmo demonstrado com relação aos métodos, ao uso de cartilhas, à participação nas capacitações, a leituras realizadas. Como afirmou Mariana “É um pé cá outro lá”.

Recorro a Claudia Fernandes (2005) e a sua Tese de Doutorado “A Escolaridade em Ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI.” Rio de Janeiro (2003) do Departamento de Educação, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro que apresenta as repercussões que a organização da escolaridade em ciclos introduz no interior das escolas, tanto para as práticas de gestão, organização e funcionamento do espaço escolar, quanto para as práticas dos professores no exercício de sua profissão. O estudo sustenta a argumentação de que a experiência dos ciclos conforma a escola dentro de uma nova lógica. Defende que as mudanças para um real funcionamento da escola em um sistema de ciclos entram em conflito com a cultura da escola, cuja concepção de escolarização, de tempo e espaço escolares coaduna com a lógica da escola seriada. A mudança provoca desestabilização nos hábitos dos agentes envolvidos no processo educativo e faz com que a escola transforme-se em um espaço de tensão e conflito, tanto entre os docentes quanto em relação aos alunos e suas famílias. De acordo com a autora:

A escola em ciclos, de um modo geral, tal qual se apresenta hoje, conjuga lógicas de funcionamento, práticas e concepções de seus agentes que tanto operam de forma coerente com as premissas de uma escola seriada quanto com as premissas de uma escola organizada em ciclos. Os documentos oficiais revelam esta tensão. [...]. A escola, para operar entre duas lógicas, conforma práticas de ambas às concepções de ensino, isto é, um ensino ora com ênfase no que se ensina, ou seja, no programa, e ora com ênfase no que se aprende, portanto nas aprendizagens que o aluno pode realizar (FERNANDES, 2005, p. 79 - 80).

As professoras entrevistadas demonstram um conflito interno quando oscilam entre a reprovação e a não reprovação. Apesar disso, devido às mudanças que a política de ciclos exige, devemos considerar que dentro da escola as relações humanas deixam as professoras angustiadas com a não aprendizagem e a falta de interesse de alunos, gerando conflitos.

Embora atuem em diferentes escolas, com trajetórias diferentes, funções diversas, os sujeitos desta pesquisa apresentaram semelhanças. Quando perguntei sobre o que mudou da escola seriada para escola organizada em Ciclos e o que melhorou nas práticas educativas delas, a professora Rosemari afirma: “tudo está melhor, a sala de educador, a gente estuda e trabalha coletivamente, participamos da Sala de Educador, pesquisamos, e buscamos melhorar, buscamos conhecimento, aí nesse momento você cresce muito e como cresce.”

Para nós do primeiro ciclo, a gente teve essa capacitação, para os anos finais foram menos capacitações, eu vejo que o primeiro ciclo está bem, você vê

isso nas discussões, a rejeição maior é dos professores das séries finais, eles têm dificuldades mesmo. (Depoimento Verbal de Mariana em 26/04/2012).

A professora Ana Carolina, que tem Magistério é graduada em Geografia, é militante do SINTEP, assim, comenta: “Sílvia, foram às leituras, os estudos, porque a leitura te propicia uma reflexão sobre a prática.” Segundo a professora:

Houve avanços, a escola de ontem que eu fui alfabetizada era decoreba, autoritarismo e o professor aplicava castigos físicos, hoje não, a relação entre professor/aluno melhorou muito, a questão de recursos didáticos e paradidáticos, mas como muitos dizem tem que haver melhoras, o próprio estado está propondo sentar com o SINTEP... é preciso redimensionar todo o processo educativo. Já que você é da UFMT deixa muito a desejar. Eu saí de lá, da UFMT, mal ouvi falar de escola ciclada, a prova pode existir sim, mas não com o intuito de reprovar o aluno, mas com o intuito de melhorar até a grade. A questão da pedagogia eu não sei, mas na geografia e na história não se estuda nada sobre a educação em ciclo (Depoimento verbal de Ana Carolina em 08/03/2012).

Foi surpreendente que, em relação aos alunos que as professoras já reprovaram, cujo fato hoje tenha causado sofrimentos, incrível como as recordações trazem muitas angústias. De modo geral pode se dizer que era muito comum reprovar crianças, pois as crianças deveriam atingir a nota 5,0 (mensuração), e a avaliação na época classificava e reprovava tendo como critério a nota conforme os depoimentos dos sujeitos.

A Clarice e Luciano eram dois alunos que estavam naquele processo de construção, estavam aprendendo mesmo, mas como não tinham nota... Tinha na época aquela cobrança da direção escolar e dos colegas, então esses dois casos são o que eu mais recordo, eles deveriam ter seguido para a 2ª série, mas se eles passassem sem a nota a outra professora diria... Virgem Maria não ensinaram nada! (Depoimento Verbal de Ana Carolina em 08/03/2012).

Eu tive a Maria, ela era agressiva, batia nas outras crianças, mas ela não aprendeu não. Ela e o José Luiz ficaram onde começaram eu não consegui mudar nada. Foi o meu primeiro ano como alfabetizadora. Eu penso nessa experiência 23 anos depois, se eu não tivesse feito nenhum curso, nenhuma formação, nenhuma capacitação, se não tivesse estudado, ido atrás de teorias com certeza continuaria a cometer mais fracasso. Essa experiência foi trágica (Depoimento verbal de Mariana em 26/04/2012).

As experiências de reprovação sejam com as próprias professoras, ou seja, de alunos delas, despertaram nas professoras entrevistadas, a conscientização de que a reprovação não é a única solução. A fala da professora Fernanda é reveladora neste sentido:

Sim eu tive um aluno que eu reprovei por causa de ciências, que lia e escrevia, fazia matemática, mas ele em ciências, história e geografia ele não decorava os pontos. Eu lembro que eu já reprovei aluno nessas áreas, que não precisava ter reprovado, mas era a educação da época, hoje eu trabalho assim o aluno está aprendendo, está lendo, escrevendo, você vai avaliando, naquilo que ele está avançando, você vai avaliando o aluno e vendo o que ele já aprendeu, e depois ele tinha que cuspir na prova tudo sem faltar uma vírgula, mas naquela época ele tinha que decorar mesmo (pausa)... É o maior pecado! (Depoimento verbal de Fernanda em 24/04/2012).

Ribeiro (2009, p.170) no estudo de caso que faz sobre dois adolescentes com insucesso escolar afirma que “A menina e o menino desde muito cedo foram predestinados ao fracasso. Não houve na trajetória escolar percorrida alguém que acreditasse neles, a não ser a PLP do sexto ano.” Faltou à professora Mariana uma postura diferente, declarada pela própria com muito sofrimento. Recorro a Ribeiro (2009) por concordar quando afirma que a postura do professor define ou contribui muito nas trajetórias de insucessos ou de sucesso

A postura do professor alfabetizador é importante, porque é quem estimula ou não as expectativas de sucessos nos alunos. De certa forma, é ele quem define trajetórias dos alunos: o aluno constrói a ideia de que vai fracassar, à medida que se sente desestimulado e desacreditado pelo professor e pelo grupo de colegas. Ribeiro (2009, p.170).

Em relação ao aprendizado das crianças perguntei “todos os alunos aprendem?” As professoras foram unânimes ao responder que sim, que todos os alunos aprendem. Recorro à fala de Estrela (2012) “até os cem todos aprendem.”

A fala de um professor pode nos ajudar a refletir sobre essa afirmação e a entender que sua fala representa a voz de milhares de professoras, quando relata:

No final do ano eu só tive um aluno que não conseguiu; esse aluno não cresceu, mais não foi por minha culpa não, foi ele mesmo, só tive um aluno não foi por minha culpa não, não vem para o reforço, é tudo, a mãe, a própria mãe recusa de trazer o seu filho para aprender, e ele não teve rendimento. Eu falo para ele até hoje, ele está dando trabalho para os colegas aí, porque ele não quer, e se não tem o querer como é que você vai conseguir milagre? Você não faz milagre não, só Deus! E eu até hoje tenho preocupação com este aluno, paro sempre quando o vejo, converso com ele, e digo sempre, vamos embora Davi. Este aluno é o Davi! (Depoimento verbal de Yasmin em 25/04/2012)

Na sua maioria aprende sim. Somente com três alunos que eu não consegui. Mas eles participavam de todas outras atividades, participavam das aulas de artes, pinturas, recreações. Só na leitura e escrita que não conseguiram. Um estava na fase da garatuja, outro conhecia bem as letras, e o outro conhecia algumas somente as sílabas. Tinha um que participava bem de cálculos, conhecia as sílabas, sabia contar nos dedos até 9 ou 10...mas dois não. Dois as mães apoiavam e eles foram melhores, mas o outro? Este eu deixei...

(Silêncio) Se a mãe não apoia e não coloca pra estudar, o que você vai fazer? Eu ficava com os três. Ficava difícil, eu levava atividades diferenciadas, mas eles não avançaram (Depoimento verbal de Fernanda em 24/04/2012).

O sentimento de culpa leva alguns professores a valorizar o insucesso de um aluno ao sucesso de vinte e três alunos. A palavra “culpa” é comumente usada, muitas professoras sofrem com os insucessos, sem conseguir realizar uma análise de cada caso em questão nem mesmo elencar e relatar objetivamente quais fatores contribuíram para o caso de insucesso.

Quais intervenções são realizadas diante dessas dificuldades perguntei. Em quem você tem buscado ajuda? Você procurou mudar as estratégias com ele? Ao que responderam

Só tem um aluno que eu acho que ele tem problema, eu não sei... ele atrapalha a sala, ele não quer fazer nada, faço tudo pontilhado, para ver se vai, ele não tem vontade de aprender, não despertou ainda, mas a hora que despertar ele vai. Já o mudei várias vezes de lugar, mas ele não se concentra, eu queria que você fosse lá na minha sala para ver esse guri. Ele tem 6 anos, eu já mandei até a mãe dele levar ele ao médico para ver se ele tem algum problema, ela disse que não tem! Eu acredito que ele não tem limite, o problema dele é limite, e a mãe não dá limite. Essa parte aí não é minha não, eu disse pra mãe, essa parte aí, quem cuida é a senhora, limite não é comigo não, aprendizagem é comigo, agora limite não. (Depoimento verbal de Yasmin em 25/04/2012)

Eu tenho Sílvia, eu tenho a Sofia, quando ela tinha 2 aninhos ela teve depressão, chorava demais, aquela loucura, desespero, disse que era assim uma semana em casa, outra no médico em Mineiros que pediu para a mãe levá-la no psicólogo, que detectou que ela tinha depressão. Essa criança precisa de muitos cuidados, para eu falar com ela tenho que ajoelhar, eu estou sempre rezando de joelho, olhando nos olhinhos dela. (Depoimento verbal de Rosemari em 25/04/2012).

Creio que essas dificuldades também um pouco são pela família. Os pais não tem noção da função social na escola, um pai chega mandou o menino para escola para não perder a bolsa família, o menino não traz tarefas, não tem um incentivo, quando chega à aula de apoio eu converso muito com eles, a estima dele está lá embaixo, ali você tem que fazer o trabalho de levantar, e fazer um diagnóstico e intervir. (Depoimento verbal de Mariana em 26/04/2012).

Perguntei então qual era o motivo dos insucessos e a professora Mariana afirmou “hoje eles não têm esse compromisso, as salas são numerosas.” Mas, em seguida faz uma afirmação contundente “os bons você dá uma encaminhada ali, só explica uma vez, eles não precisam do professor ali do lado, quem precisa do professor são aquelas crianças que têm dificuldades aqueles que têm dificuldades, e são poucos, não creio que chega a 10%, mas é a questão do que é esse ler e escrever, de interpretar, saber codificar mesmo.” (Mariana, 2012).

Nas palavras de Mariana ao afirmar que eles (os alunos) não têm compromisso, e que os insucessos são devido às salas numerosas e seguidamente classificar alguns alunos que não precisam ter o professor constantemente junto para aprender, a professora responde que ao meu questionamento que não chega a 10% do número total. É comum professores culpabilizar alguém pelos insucessos escolares.

Quando perguntei se o governo cumpriu com o seu papel em relação à implantação da Escola Ciclada a professora Fernanda relatou “Eu acho que sim, eu não sou contra muitas coisas do governo. Ele está dando oportunidade, nós temos uma riqueza de materiais, livros, materiais didáticos, data show, computador. Aula de apoio... quando que nós tivemos aula de apoio, gente?” A professora pensa que são os pais e alunos que não valorizam as oportunidades e afirma “nós temos batido duro para ver se eles vêm para aula de apoio, eu acho que o governo está cumprindo com o papel dele, paga professor, bem ou mal, paga em dia, agora a sociedade, a comunidade, a população, está jogando fora.”

Ainda em referência ao papel do governo a professora Mariana acha que o governo não cumpriu com o seu papel, “porque a proposta é muito bonita, mas falta o espaço físico, falta psicólogo, fonoaudióloga, e a questão que não depende só do professor mesmo, tem criança aí que terminou o 9º ano sem saber ler, vinha para o apoio só que não era questão só do ensino-aprendizagem, já tinha outros problemas.”

A queixa quase unânime é quanto à participação dos pais na escola, quase todas disseram que os pais só vêm à escola quando são convocados, alcançando números que vão de 30% a 50% de presença em reuniões. Uma das professoras sugeriu que deveria haver mecanismos que obrigassem os pais a virem à escola. Outra afirmou que o bairro era composto por pessoas de baixa renda e não se preocupavam com as reuniões ocorridas na escola. Outra disse que havia na escola muitas crianças de assentamento, morando distante da escola e isso contribuía para aumentar este índice.

Somente três depoimentos destoaram dos demais, as professoras da Escola São José Operário afirmaram que as reuniões deverão ser divididas entre os três ciclos porque o pátio não comporta a presença dos pais. Recorremos ao depoimento de Rosemari que retrata a realidade da escola:

Os meus pais estão de parabéns é só chamar que eles vêm, a gente vê pelas tarefas, olham todos os dias as tarefas, ensinam e nenhum aluno vem sem fazer tarefa. Dos 22 alunos que eu tenho, quando tem reunião vêm todos os pais. Nós temos até uma ficha com o nome do aluno e o pai assina na frente do nome do filho e se não assina é porque ele não veio e isso nós deixamos bem claro no 1º dia de aula, pra cobrar alguma coisa eu tenho que

acompanhar, e se eu não acompanhar, não tenho direito de cobrar (Depoimento verbal de Rosemari em 25/04/2012).

A referida escola tem um trabalho de mais de 10 anos de conscientização da importância da participação dos pais na escola. A presença constante dos pais é percebida nas reuniões e em datas comemorativas, com ou sem bolo. A escola que também está localizada num bairro afastado do centro da cidade, adotou sistema de cobranças quando os pais não comparecem as reuniões na escola. Todos os professores tem a relação dos alunos junto com o contato telefônico dos pais ou responsáveis.

Este trabalho de conscientização é lento e é processo, e buscam novas estratégias para a participação dos pais na vida escolar das crianças, conforme afirma Renata. Segundo a mesma:

Na verdade todo pai é preocupado, às vezes ele não tem é o tempo de vir à escola e perguntar sobre o filho, acompanhar mesmo. A gente compreende que eles trabalham o dia todo, mas eles precisam achar tempo de olhar caderno, de vir à escola. Nós adotamos um sistema que os alunos pequenos levam os livrinhos e leem pelo menos uma página para o seu pai, o aluno senta e lê para ele e o pai vai falar se está bom, se está ótimo, a criança precisa melhorar, então assim a gente precisa buscar algumas estratégias para estimular e motivar a participação dos pais (Depoimento verbal de Renata em 17/04/2012).

Quando questionadas se leram a proposta do ciclo denominada “Escola Ciclada de Mato Grosso-Novos tempos e espaços para ensinar e aprender a sentir, a ser e fazer” apresentei-lhes uma tabela com cinco opções:

Leu e compreendeu toda a proposta
Leu toda, mas teve dificuldade de compreensão.
Leu parcialmente e compreendeu
Leu parcialmente e teve dificuldade de compreensão
Não leu
Não tem conhecimento da proposta

Todos os sujeitos leram e conhecem a proposta, mas tiveram dificuldades de compreender, possibilitando inferir que o desconhecimento da proposta, a sua incompreensão, tenha sido um dos problemas na implantação da Política de Ciclos em Mato Grosso. Segundo a professora Fernanda: “Aquele livrinho nós lemos e estudamos num curso, quando o Cefapro

era atrás do EMOP. Teve uma época que nós já estudamos aquele livro, eu já fiz um curso no Cefapro. A partir deste estudo eu li e compreendi todo. “Já Rosemari assume que teve dificuldades e procurou ajuda com os colegas: “Eu li e tive dificuldade de entendimento, nós procuramos ajuda na época com o professor da Escola Daniel para esclarecer, o pessoal do ginásio eles tinham mais experiência para tirar nossas dúvidas.” Aqui a professora refere-se aos colegas que trabalhavam com as crianças do 3º ciclo, mas ainda usa a nomenclatura há muito extinta, como muitos professores insistem em falar das séries, isso reflete uma confusão de nomenclaturas.

Um depoimento bem embasado foi o da professora Renata, apesar de relatar que teve dificuldades foi a única a lembrar-se de questões complexas como currículo, tema gerador e os eixos temáticos. Demonstrou uma preocupação na forma com que os colegas trabalham principalmente os professores do 3º ciclo.

Eu li porque é uma política pública do estado de Mato Grosso, mas eu confesso que tive algumas dificuldades, lá na questão do currículo, nas propostas metodológicas, tema gerador, eixos temáticos, unidade de trabalho. A maior dificuldade é que nós que ainda trabalhamos de forma fragmentada, cada um na sua disciplina, sobretudo nos anos finais, como vamos abraçar um trabalho desses? De que forma? A gente vem tentando trabalhar com projetos, mas às vezes, os projetos são pontuais, eles não são ou não se tornaram a proposta da escola entendeu? Essas dificuldades existem sim, a questão da avaliação nem é tanto a dificuldade de compreender, mas como que isso vai se dar na prática, como que a gente faz com que isso aconteça lá na sala de aula entendeu? Na escola então essas dificuldades a gente tem, eu tive, todos nós temos (Depoimento verbal de Renata em 17/04/2012).

Somente uma entrevistada citou que o documento é uma política pública, bem como refletiu sobre suas dificuldades de apropriar-se de novas propostas com eixo temático. A professora aponta que a fragmentação por disciplina ainda consiste num dos maiores entraves ao trabalho coletivo escolar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS

Diante do que foi apresentado nesta pesquisa busco tecer algumas considerações não tão finais e posso inferir que os conflitos e as contradições somente enriqueceram a pesquisa. As narrativas nos levaram às lágrimas, a mim e a professora que relembra suas amarguras da infância, sofrida por um processo seletivo e desigual, pela reprovação consequência do fracasso escolar vivenciado aqui em Mato Grosso e em todo território nacional.

Entre as considerações que o estudo permitiu, destaco algumas, que hoje sob o meu ponto de vista são mais relevantes. Assim, trago o objetivo da pesquisa a) compreender as mudanças que aconteceram nas práticas educativas das alfabetizadoras a partir das narrativas dos sujeitos, em função da implantação da Escola Ciclada em Mato Grosso, b) os ganhos que a Escola Ciclada trouxe para a alfabetização das crianças de Rondonópolis/Mato Grosso e c) de que forma o material oferecido com suporte teórico influenciou na concepção das professoras alfabetizadoras.

Ao analisar os depoimentos dos sujeitos pude refletir sobre as respostas que deram aos meus questionamentos e verificar as vozes tão diferentes às mesmas questões. Algumas eu tive que insistir em perguntas complementares para extrair respostas. Já outras, aproveitavam a oportunidade e ia muito além daquilo que lhes fora perguntado. O ser humano é assim, um diferente do outro, cada um com a sua trajetória, cada um do seu jeito, jeito de ensinar diferente, jeito de aprender diferente, mas como declarou anteriormente Estrela “até aos cem anos todos aprendem.”

A professora Rosemari vivenciou a experiência de ter sido reprovada, de ter deixado de conviver com crianças da mesma idade e ter sido deixada para trás. Talvez aqui possamos perceber que o sentimento dela expresso pelas suas memórias, em sua voz embargada pelo choro, traga a nós o sofrimento de muitos reprovados e que, muitas vezes, foram classificados como vadios por não ter sido aprovados. Que escola é essa!? Que reprovava e o culpado é o reprovado.

Houve lágrimas e igualmente houve risadas, nunca vou me esquecer do menino relatado por Mariana (2012) que queria escrever “Eu gosto de morango” e ela queria que ele escrevesse “eu gosto de mamão”. Os diversos depoimentos das notas lançadas, a criança já havia apresentado melhoras, mas o 3,5 que ela tinha colocado no primeiro semestre impossibilitou que ela passasse de ano por não alcançar a média de 5,5.

Mediante esta pesquisa e baseada nos depoimentos e relatos das professoras, pude inferir que há tentativas em não utilizar as cartilhas, mas algumas alfabetizadoras recorrem à

cartilha e ao método silábico porque sentem seguras na utilização dos mesmos. Apesar das tentativas de práticas progressistas, há relatos que evidenciam “quando o aluno não aprende então eu recorro até a cartilha.”

A análise dos depoimentos permitiu que as professoras fizessem relatos críticos de práticas educativas praticadas na escola seriada. Quando declaram “que pecado” ou “eu vejo que foi trágico, né?” Mariana declara “Hoje eu alfabetizo de outra maneira, não consigo trabalhar como trabalhei naquela época.” Então, percebo que algumas práticas ficaram para trás, mas, outras ainda resistem.

“É outro tempo” relata Ana Carolina. Segundo ela no ano em que ocorreu a implantação do CBA, o governo/SEDUC/MT realizou capacitações e nesses encontros foi entregue, a cada professor, um kit pedagógico composto por fascículos que versavam sobre a implantação do CBA, avaliação e sobre as disciplinas. Ainda de acordo com Ana Carolina foram apresentadas concepções de ensino referentes a cada componente curricular, objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos. Os mesmos foram usados como embasamento teórico na elaboração de planos de ensino por muitos docentes. As concepções de alfabetização e de avaliação defendidas pelos autores nortearam a proposta de educação de Mato Grosso, isso é perceptível nas citações encontradas no livro Escola Ciclada de Mato Grosso. Na memória da depoente o material assim foi descrito.

Mariana afirma: “a partir de 1998 com a implantação do CBAI e CBAC, começamos a perceber como a escola seriada engessava os alunos e dava uma grande importância ao aspecto quantitativo da aprendizagem que era ministrada aos alunos.” Questiono se houve alterações no processo ensino aprendizagem. Ao que responde:

Houve alterações visíveis no processo ensino aprendizagem embora esta nova modalidade de ensino gerasse grande resistência por parte dos docentes. Gradativamente essa nova concepção nos mostrava o quanto as nossas práticas docente deveriam partir de situações concretas e lúdicas conforme a realidade do contexto vivida por cada criança e fazia-se necessário levantar um diagnóstico inicial que nos possibilitasse conhecer a nossa realidade para depois nela atuar. Contudo já estávamos aprendendo e percebendo que uma nova forma avaliativa surgia, embora ainda considerasse-a bastante complexa (Depoimento verbal de Mariana em 26/04/2013).

Nesta perspectiva, ainda sobre avaliação Mariana afiança, “ouvíamos dizer os alunos serão aprovados sem nota, e muito se questionou, porém as respostas não nos convenciam, apesar da formação continuada sempre voltada para esse tema em questão. Avanços aconteceram sim, mas os resultados desejados não se concretizaram totalmente. Quando

estudei a avaliação tradicional baseava-se na memorização, hoje percebo que uma avaliação reflexiva foi necessária”. Nesta perspectiva outra contribuição vem do depoimento de Ana Carolina:

A nova proposta de avaliação, contida nesse projeto educacional, não foi aceita com unanimidade pelos educadores, porém ao encontro dos anseios de muitos profissionais que já desenvolviam uma avaliação diferente do sistema seriado e com essa nova maneira de avaliar não se sentiram mais obrigados a aplicar prova para meramente atribuir nota e apresentá-la aos responsáveis pelo discente, bem como a alguns membros da equipe gestora e/ou colegas. Muito dessa resistência à nova forma de avaliar se deve a formação acadêmica (na época fruto de uma ditadura) e também porque toda mudança de paradigmas gera receios, insegurança e assusta. Hoje, muitos cursos de graduação em licenciatura não abordam com a seriedade necessária essa maneira de avaliar e também a Escola Organizada em Ciclo de Formação Humana (Depoimento verbal de Ana Carolina em 08/03/2012).

Segundo a depoente ao analisar a nova proposta sobre avaliação, relata: não foi aceita com unanimidade, mas apesar da resistência em aplicar provas e atribuir notas, as mudanças, embora tênues, davam pequenos sinais.

Neste sentido, para Ana Carolina a proposta de avaliação e de progressão que respeita o tempo e o ritmo do discente “contribuiu/contribui positivamente na minha vida profissional, pois me sentia agindo como um carrasco ao reprovar uma criança que de 7 (sete) que não conseguia a nota 5 (cinco) na recuperação. Também não concordava/concordo com os professores que colocavam/colocam no 1º ano toda a responsabilidade pela alfabetização/letramento, pois somos responsáveis pelo sucesso ou insucesso do discente na apropriação da leitura e escrita, cada um na sua disciplina ou área de conhecimento. Dessa forma, para mim o fim da reprovação nos primeiros anos de escolaridade tornou mais humana e democrática a educação”.

Ainda de acordo com Ana Carolina “a avaliação era considerada como um ato de punir relembro momentos da minha fase de estudante e a aflição que sentia quando era avaliação de matemática (falar a tabuada) e as provas que exigiam decorar as respostas (geografia e história), pois não tenho facilidade em decorar e com o nervosismo ficava pior. A avaliação que ele e outros estudiosos nos apontam é investigativa, diagnóstica, processual, contínua e formativa.” Atualmente, ao avaliarmos não vemos o erro como fracasso, mas como ponto de partida para novas intervenções pedagógicas a fim de sanar as dificuldades surgidas no decorrer do processo ensino aprendizagem, dessa forma, usamos o ato de avaliar para

repensar nossas ações num processo de ação-reflexão-ação. Somos sabedores de que fazer a relação teoria e práxis não é fácil, mas esforços estão sendo feitos.

Yasmin relata: antes do CBA a avaliação era vista como um processo seletivo, classificatório, um instrumento de poder e controle, a ênfase era colocada na nota e não no conhecimento, na compreensão, na reflexão. A partir da leitura, discussão e reflexão do material, os professores que tinham acesso ao material e os curiosos começaram a ver a avaliação com outros olhos, percebe-se que se deve avaliar para ensinar.

A proposta de avaliação do CBA era um processo de apropriação e construção do conhecimento por parte dos alunos e professores, um movimento de ação-reflexão-ação, que ocorre no interior da sala de aula. Quanto aos colegas lembro que causou muita polêmica, pois estávamos acostumados a ver avaliação escolar como uma punição, classificação, medir através das notas mesmo. Tudo que é novo causa espanto. Mas hoje vejo que a partir deste material em questão as concepções foram mudando para melhor. Atualmente a maioria dos professores vê a avaliação como um meio de diagnosticar a aprendizagem e o ensino (Depoimento Verbal de Yasmin em 25/04/2013).

“Ao lembrar a minha época de aluna, afirma Yasmin, a gente era avaliada somente pela nota e precisávamos decorar tudo o que o professor ensinava. Hoje sei que avaliação é um dos instrumentos avaliados pelos professores para obter dados sobre todo o processo de aprendizagem dos educandos, reorientar a prática educacional e permitir que os alunos avancem no processo de aprendizagem. Eu defendo a avaliação diagnóstica e formativa, e que contribua para o crescimento e a autonomia do aluno.” De modo geral a Escola Ciclada contribuiu para uma nova forma de avaliar, paradigmas estão sendo vencidos, apesar de ainda encontrarmos professores saudosos de provas e de notas. Alguns depoimentos evidenciam a mudança da escola seriada para uma nova proposta, outra postura, outra concepção como garante a professora Estrela:

A proposta da avaliação do CBA é uma proposta que veio para mudar o olhar, o entendimento, a postura do professor sobre a avaliação escolar. No sistema seriado a avaliação ocorria de forma somativa, realizavam três ou quatro avaliações no decorrer do bimestre, somavam-se todas as notas e dividia. Com isso eu me sentia de mãos atadas porque nem sempre o resultado das notas condizia com os avanços que o aluno havia conseguido. Como professora sempre observei o conhecimento, a aprendizagem se dá dia após dia e não é através de notas e valores que se medem conhecimento e nem saberes. Com a implantação de novo modelo de avaliação, a progressão continuada e após a leitura e estudos, percebo que é possível aplicar a avaliação para sentir onde o aluno se encontra em termo de conhecimento, para que o professor possa rever seu trabalho, porém ainda sinto dificuldade em elaborar um relatório de aprendizagem do aluno e me sinto triste em ver

os colegas quando não acreditam e não consideram o sistema do ciclo de formação humana e estão sempre apontando as desvantagens do sistema, sentindo saudades dos tempos de vingança. (Depoimento Verbal de Estrela em 11/10/2012).

Algumas falam evidenciam que o material teve grande interferência na construção da concepção dos professores quanto à avaliação, o envolvimento dos professores paulatinamente no processo e na apropriação das concepções conforme relata Emanuela:

A proposta de avaliação do CBA era diferente da avaliação que vinha sendo realizada costumeiramente, por isso esse material teve grande interferência na concepção dos professores que na sua maioria tinha a avaliação como um fim em si mesma, não valorizando a aprendizagem como um processo contínuo e reflexivo. Com certeza após estudar os materiais oferecidos as minhas concepções foram fortalecidas e encorajadas para melhorar o debate acerca de um assunto que não era visto com bons olhos por parte dos muitos professores que questionavam a nova avaliação com resistência sobre a mudança na forma de avaliar. Aos poucos os professores alfabetizadores foram entendendo e se envolvendo no processo de mudança de tal forma que a concepção passou a se constituir um desafio constante em ensinar e aprender a ensinar a todos (Depoimento verbal de Emanuela em 08/03/2012).

Percebemos que o material do CBA e a Proposta da Escola Ciclada apesar de ser referência¹⁵, hoje são pouco utilizados nas escolas, ainda não surgiu outro documento para substituí-lo. A meu ver cada professora precisa buscar/sugerir que estes sejam pautas dentro do projeto “Sala de Educador” teorias que estudam sobre os métodos, quais as diferenças entre eles, bem como as teorias em que baseiam suas práticas pedagógicas.

Todos os pontos evidenciados pelas professoras nos remetem à leitura de que houve e ainda há falhas no acompanhamento da política de ciclos em Mato Grosso. Mas o consenso é de que somente por intermédio da Formação Continuada no lócus escolar, haverá mudanças necessárias na formação de cada profissional e ao coletivo escolar capaz de gerar avanços no processo ensino aprendizagem.

Segundo o depoimento de Emanuela: “A implantação do CBA é um marco positivo de grande valia e iniciativa para a atual forma de avaliação que deverá ser o grande foco de estudos para que possa ser compreendida e praticada por todos os professores e em todos os níveis de ensino com compromisso e responsabilidade por todos os envolvidos no processo ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.”

¹⁵ Quando relatei que o material é referência ainda hoje, pude presenciar neste ano de 2012 instruções sobre o papel do articulador utilizando a proposta Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, a ser e a fazer.

Quando da publicação desse caderno, foi uma revolução para muitos professores a nova concepção de avaliação. Para mim, a proposta de avaliação contida neste caderno foi um avanço para/na política de educação de Mato Grosso. Até então o processo avaliativo era concebido como controle, coerção, punição, punição, classificação, fundamentada em registros dos resultados alcançados pelos alunos ao final de períodos, convertidos em notas, interpretadas como mera verificação da aprendizagem que não passava de um teste de memória. A nova abordagem concebe a avaliação como um ato pedagógico, cuja finalidade é diagnosticar dificuldades, corrigir falhas, planejar, Replanejar para que haja avanços significativos na aprendizagem dos alunos. Trata-se de um processo sistemático, contínuo e processual de acompanhamento do aluno, diferente daquele praticado pelos professores durante décadas em que se privilegiaram os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos. (Depoimento verbal de Renata em 24/04/2012).

Segundo Renata “as leituras e as reflexões acerca do material aperfeiçoaram os conceitos até então construídos sobre avaliação. Com relação aos meus colegas de trabalho tinham aqueles interessados pela nova proposta de avaliação os quais participavam das leituras e dos debates sobre essa nova abordagem, mas também tinham aqueles resistentes à mudança e que criticavam esse novo paradigma de avaliação, argumentando que essa nova forma de avaliar contribuía para o desinteresse e o descompromisso do aluno pelos estudos.”

Ainda segundo a professora Renata a implantação da escola organizada em Ciclos de Formação Humana contribuiu para que em Mato Grosso tivéssemos avanços significativos na forma de avaliar. Obviamente que é preciso continuar avançando em muitos aspectos. Segundo Luckesi não há avaliação se ela não trazer um diagnóstico que contribua para melhorar a aprendizagem. Portanto, a avaliação tem uma relação direta com o planejamento e a prática de ensino. Com a Escola Ciclada em MT estamos trilhando novos caminhos, que precisam de tempo para ser sedimentados. Conceber a avaliação como diagnóstica e inclusiva demanda tempo, uma vez que o professor é muito examinado durante sua vida de estudante e, ao se tornar profissional, tende a repetir esse comportamento.

Mediante esta pesquisa, baseado nos depoimentos pude inferir que as práticas progressistas já vislumbram nas escolas estaduais de Rondonópolis-MT. Mas ainda há um longo caminho a ser percorrido, apesar dos avanços aqui registrados. Acredito que como estas trajetórias, representativas de muitos alfabetizadores, muitas práticas estão em processo de mudanças. As alfabetizadoras afirmam que estão mudando, riem de suas práticas. Já conseguem olhar, refletir e falar sobre as práticas antigas.

A partir da análise das entrevistas e pelos relatos das professoras oportunizou-me perceber alguns pontos negativos apontados por elas: a não participação dos pais e a

incompreensão do que seja a política de ciclos por eles. Das cinco escolas participantes somente uma tem boa participação dos pais, mas esta escola fez um trabalho junto aos pais desde a implantação dos ciclos, que não foi de um dia para o outro, construiu este relacionamento entre pais e escola, por mais de uma década.

A falta de estrutura física de algumas escolas também foi apontada como ponto negativo do ciclo. Será que se a organização fosse modular ou seriada, as estruturas físicas estariam melhores, ou a estrutura física não é um ponto negativo do ciclo? Porém, acredito que a melhoria da estrutura física faz parte das condições necessárias para a aprendizagem de qualquer criança.

Os dados aqui levantados evidenciam que falta melhor estrutura da formação continuada dentro e fora do “Projeto Sala de Educador.” Todos os sujeitos da pesquisa apontam relatos positivos sobre o projeto, e percebo que através dele, mesmo com as declarações: “somos obrigados a estudar”, “é por causa do certificado”, as condições de mudanças efetivas de melhoria da formação continuada de todos os professores têm sido um dos elementos fundantes para a continuidade de formação sugerida pelos sujeitos.

As mudanças apontadas pelas entrevistadas afirmam que ao longo da implantação da política de ciclos em Mato Grosso, a qual acontece a passos bem lentos tem provocado conflitos, inquietudes e efetivamente em pouco mais de uma década, só está começando. A escola de hoje descobre-se com a necessidade de mudar, de construir, reconstruir, desconstruir, refletir, para só então buscar construir algo novo. No sentido trazido por Nóvoa.

Na introdução tentei relatar a paixão de uma professora que cursou na graduação um curso à distância devido residir numa pequena cidade que não tinha faculdade, e também de sua opção por ser mãe e esposa muito cedo, mas isso não foram desculpas para não estudar. Tenho paixão por estudar, por aprender, e pego emprestado à fala de Paulo Freire “o homem é um ser inacabado”. Estudar foi um desafio. Busquei cursar uma pós-graduação, já na UFMT “Especialização em Alfabetização”. Ainda na busca incansável em aprender cursei outra graduação, agora em Biblioteconomia na UFMT. E finalmente, o mestrado em Educação. Para mim, estudar é um prazer. Digo isso ainda hoje, apesar do cansaço físico e mental, que hoje sinto, faria tudo novamente, porém com mais dedicação.

Coloco aqui uma vírgula nesta história que certamente continuará evocando com Cora Coralina que: “Procuro semear otimismo e plantar sementes de paz e justiça. Digo o que penso, com esperança. Penso no que faço, com fé. Faço o que devo fazer, com amor. Eu me esforço para ser cada dia melhor, pois bondade também se aprende. Mesmo quando tudo

parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir."

Eu decido continuar com a minha história entrelaçada à história da Educação mato-grossense.

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. Ensino de Leitura e Grupos Escolares: grupos escolares: Mato Grosso 1910-1930, Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. Cartilhas de ensino de leitura e escola primária em Mato Grosso no início do século XX In: AMÂNCIO, L. N. B. (Org.). Livros escolares e ensino e da leitura da escrita no Brasil (séculos XIX-XX). Pelotas: FAPERGS, 2003.
- ANDRÉ, Tamara Cardoso. Uso do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental em Foz do Iguaçu: abordagem etnográfica. Universidade Federal do Paraná. 2011. 336 f. Curitiba, 2011.
- ARAÚJO, Marisa Inês Brescovici. Resistência do professor quanto à mudança: O entrave à Escola Ciclada da Rede Estadual de Ensino em Rondonópolis-Mato Grosso. 2005. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.
- ARROYO, Miguel. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nosso sonho. In: Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71 p. 33-40 jan./2000. Disponível em: grupoautentica.com.br/download/capitulo/20110916162523>. Acesso em 09/jan./2012.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. MITRULIS, Eleny. In: Trajetória e desafios dos Ciclos Escolares. Estudos avançados, v. 15 nº 42. São Paulo Maio/Aug. 2001. Disponível em: <<http://scielo.br/scielo.php> em >. Acesso em: 20/jan./2012 às 16h45.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; et. al. Capacidades da Alfabetização. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005.
- 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) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2004.
- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. Cadernos de pesquisa, Rio de Janeiro, v. 35, n. 124, p. 57-82. Jan/abr. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0535124.pdf>. Acesso em 22/Jan./2013.
- FERNANDES, Jorcelina. Palestra oral realizada no CEFAPRO de Rondonópolis, 2011.
- FERRARO, Alceu Ravello & MACHADO, Nádine Christina Ferreira. Da universalização do acesso à escola no Brasil. Educação e Sociedade. Vol. 23 nº 79, Campinas. Aug/2002. Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php?pid=>. Acesso em: 21/abr./2012.
- FERREIRO, Emília. Reflexão sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil da ideologia da interdição nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. In: Educação e Sociedade. v 23 n. 80 setembro de 2002 p 299-325. Disponível em <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/...N80/EDS_ARTIGO23N80_14>. Acesso em: 18/10/2012.

_____. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Escola em ciclos: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓM, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KAWAHARA, Neusa Yoshiko. Concepções e práticas avaliativas dos professores que atuam na rede municipal de ensino de Cuiabá-MT. 2002. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

LIMA, Elvira Souza. Ciclos de Formação. São Paulo: Sobradinho. 2002.

_____. Quando a criança não aprende a ler e a escrever. São Paulo: Sobradinho, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo. EPV, 1986.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Pais e filhos diante do fracasso da alfabetização In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro. (Orgs.) Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 - 2006): mapeamento e problematizações In: Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40. Jan/abril. 2009. p. 7- 22. Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php?pid=>. Acesso em: 28/set./2012.

_____. Reinterpretando os Ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCHESI, Álvaro; HERNANDEZ GIL, Carlos; et al. Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCHESI, Álvaro; LUCENA, Ricardo. A representação Social do Fracasso Escolar. In: MARCHESI, Álvaro; HERNANDEZ GIL, Carlos et al. Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 124-135.

MATO GROSSO. Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá: Seduc/SUFP, 2010.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, a ser e fazer. Cuiabá: SEDUC, 2001.

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) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Armadilhas discursivas da leitura contra a ditadura da idiotia. Campinas, 2007. Disponível em: <www.alb.com.br/arquivo-morto/edicoes/mortatti_maria_do_rosario-letramento>. Acesso em: 07/out./2012.

_____. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JACIARA. Revista de Educação do Município de Jaciara/MT Edição comemorativa do 4º aniversário de Jaciara, Ano I, n. 1 out/1998.

RESENDE, Valeria Barbosa de. Fracasso e sucesso escolar: os dois lados da moeda. In: RESENDE, Valeria Barbosa de; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização. 2 ed. Belo Horizonte, Autentica, 2006. p. 99-111.

RODRIGUES, Ádria Maria Ribeiro. O silêncio e a transgressão: contribuições das narrativas de uma menina e um menino com trajetórias marcadas pelo insucesso na leitura e na escrita. 178f. 2009. Dissertação – (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2009.

ROCHA, Jeane Maria de Freitas. Alfabetização em Alta Floresta: aspectos de uma trajetória (1978 - 2008). 2008. 167f. Dissertação – (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. 2008.

ROCHA, Simone Albuquerque da. Formação de Professores em Mato Grosso: trajetória de três décadas (1977-2007). Cuiabá: EdUFMT, 2010.

ROVIRA, José Maria Puig. Educação em valores e Fracasso Escolar. In: MARCHESI, Álvaro; HERNANDEZ GIL, Carlos et al. Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 82-90.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Conteúdos básicos: ciclo básico de alfabetização à 4ª série do ensino fundamental. Minas Gerais. SEE/MG, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Proposta curricular do Estado do Paraná. Ciclo Básico, 1997. Disponível em:

<www.uel.br/cch/his/.../DiretrizesCurriculares-EdBasicaPRHISPDE.pdf>. Acesso em: 20/01/2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Projeto Ipê. São Paulo. SE/CENP, 1990. IN _____ Ciclo Básico. São Paulo. SE/CENP, 1988.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Escola plural: proposta política Pedagógica. Belo Horizonte. SME/BH, 1994.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Os projetos de trabalho: reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural. Belo Horizonte, SME/BH, 1995.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de. Alfabetização na escola primária em Diamantino: Mato Grosso (1930 a 1970). 2006. Dissertação – (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2006.

ANEXO 1 – Roteiro para entrevista

Este Roteiro faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação. Desde já agradeço.

1. Perfil do (a) entrevistado (a):

Nome: _____ Idade: _____

Naturalidade: _____ Estado civil: _____

2. Formação Acadêmica

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão _____

2.1 Pós-graduação/Especialização

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

2.2 Mestrado

Curso: _____ Ano de conclusão _____

3 Atuação profissional

Tempo de serviço no magistério: _____

Tempo de serviço como alfabetizador (a): _____ Situação funcional: _____

Escolas em que atuou: _____ Efetivo () sim () não

Fase/ano em que atuou mais tempo: _____ Fase/ano em que atua: _____

Entrevista/Questões:

Bloco 1-- Informações profissionais:

1- Você participou/participa de algum programa de formação continuada advindo da esfera política de formação continuada? _____

2- Onde e como você tem buscado sua formação continuada?

3- Quais cartilhas e/ou livros de alfabetização você já utilizou?_____

4- Qual cartilha você utiliza hoje para alfabetizar? Por quê?_____

5- Qual método de alfabetização você utiliza? Por quê? _____ Justifique:

6- Qual a fase que você mais se identifica no primeiro ciclo? Explique o porquê:

7- Que função você ocupa hoje na sua escola? Que outras funções você já desempenhou nesta escola?_____

8- Você está atuando em sala? Sua atuação na fase atual foi por escolha própria ou por outra questão?_____

Bloco 2 – Ciclos de Aprendizagem

1- O que você pensa sobre a implantação da política de Ciclos em Mato Grosso

Pontos positivos _____

Pontos negativos_____

2. Você acha que houve falhas na implantação do ciclo? Justifique.

3. O governo do Estado/SEDUC cumpriu com o seu papel?

4. Como você vê a estrutura da escola, houve avanços? O que precisa melhorar? .

5 Você participou de cursos e capacitações ocorridos nestes últimos doze anos? Quais foram estes cursos? Como você avalia essas iniciativas? Contribuíram com a sua formação pessoal?

7. Você considera importante a formação continuada para professores alfabetizadores?
Comente:

8. No decorrer de sua trajetória como professora alfabetizadora o que contribuiu para melhorar a sua prática pedagógica?

9. Em sua opinião, as teorias sobre os ciclos influenciam as prática em sala de aula? De que maneira? Qual foi sua ultima leitura sobre esse tema?

10. Você encontra dificuldades para trabalhar na escola organizada em ciclos? A que fatores você atribui a essas dificuldades?

11. Seus alunos têm dificuldades de aprendizagem? Como você tem realizado as intervenções pedagógicas mediante estas problemáticas?

12. Como é a participação dos pais em sua escola? Como é o acompanhamento deles nas tarefas de casa? É possível melhorar?

13. Houve melhorias/avanços nas práticas pedagógicas devido à implantação da política de ciclos? Houve construção de novas estratégias?

14. O que você apontaria como contribuição da implantação do regime ciclos? O que percebe que mudou na escola nesta última década?

15. Em relação ao livro Escola Ciclada de Mato Grosso-Novos tempos e espaços para ensinar e aprender a sentir, a ser e fazer.

Leu e Compreen- deu toda a proposta	Leu mas, teve dificul- dades de compreen- são	Leu parci- almente, mas com- preendeu	Leu parci- almente e teve difi- culdade de compreensão	Não leu	Não respo- ndeu	Não tem conhecimento da existência da proposta

16. Você mudou? _____

Que nome você escolheria para aparecer na pesquisa?

Assinatura