



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**MÁRCIA ALVES CAMPOS ASSUNÇÃO**

**A PERMANÊNCIA DO PROFESSOR REGENTE NO 1º CICLO: CONFLITOS,  
DILEMAS E INOVAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE**

**CUIABÁ**

**2014**

**MÁRCIA ALVES CAMPOS ASSUNÇÃO**

**A PERMANÊNCIA DO PROFESSOR REGENTE NO 1º CICLO: CONFLITOS,  
DILEMAS E INOVAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes

**CUIABÁ**

**2014**

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

A474p ASSUNÇÃO, Márcia Alves Campos.

A permanência do professor regente no 1º ciclo : conflitos, dilemas e inovações na prática docente / Márcia Alves Campos ASSUNÇÃO. -- 2014  
105 f. ; 30 cm.

Orientadora: Jorcelina Elisabeth Fernandes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2014.  
Inclui bibliografia.

1. Práticas Pedagógicas. 2. Permanência no ciclo. 3. Ciclo de Formação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, 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  
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABA/MT  
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "A permanência do professor regente no 1º ciclo: conflitos, dilemas e inovações na prática docente."**

AUTORA: Mestranda Márcia Alves Campos Assunção

Dissertação defendida e aprovada em 27/02/2014.

Composição da Banca Examinadora:

---

Presidente da Banca / Orientadora	Doutora	Jorcelina Elisabeth Fernandes
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinadora Interna	Doutora	Filomena Maria de Arruda Monteiro
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinadora Externa	Doutora	Ilma Ferreira Machado
Instituição:	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT	
Examinadora Suplente	Doutora	Nilza Cristina Gomes de Araujo
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	

CUIABÁ, 27/02/2014.

*Dedico este trabalho ao meu esposo aos meus filhos,  
aos meus pais e a todos que contribuíram  
para sua realização.*

## AGRADEÇO

Primeiramente a Deus por ter me concedido a oportunidade de chegar até aqui.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jorcelina Elisabeth Fernandes, minha orientadora, que em meio a tantos outros candidatos escolheu a mim para ser sua orientanda.

À *Profa. Dra. Ilma Machado* pelas sugestões e indicações para enriquecer esse trabalho.

À *Profa. Dra. Filomena Monteiro* pela atenção e pela valiosa contribuição Ada a essa pesquisa

Ao meu querido esposo que me apoiou de forma incondicional desde o primeiro momento que decidi fazer o mestrado, te amo muito!

Ao meu filho Mateus que compreendeu a minha ausência em vários momentos.

Ao meu filho Pedro, presente de Deus no final do mestrado.

Aos meus familiares, em especial aos meus queridos pais, pelos ensinamentos recebidos, e pelas orações feitas ao meu favor.

Aos meus colegas de mestrado: Michele, Silva Rosa e Edson e em especial a amiga Kátia Alcover pelo carinho e amizade que nos fortaleceu neste período.

À diretora, coordenadora e às professoras sujeitos dessa pesquisa que me receberam com carinho abrindo espaço para este estudo.

Aos meus amigos que contribuíram e me ajudaram nessa minha caminhada:

Pastor Ethevaldo e irmã Neuza pelo apoio recebido e pela compreensão de minha ausência na igreja.

Luciana da Silva, amiga do coração, que muito me ajudou durante essa caminhada.

Carla Ponce pelo incentivo e ajuda na preparação para o seletivo do mestrado.

Christian pela contribuição na tradução do resumo.

À Secretaria Municipal de Educação de Sinop, pelo apoio à licença para qualificação profissional.

A todos os meus colegas da Escola Ana Cristina de Sena que torceram por mim.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a construção e elaboração deste trabalho.

Obrigada a todos!

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como as professoras regentes constroem e organizam a ação docente durante a permanência no 1º Ciclo dando continuidade ao ensino-aprendizagem com a mesma turma durante o ciclo, focalizando o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Foi realizada em uma escola pública da Rede Estadual de Várzea Grande, tendo como sujeitos a diretora, a coordenadora pedagógica e três professoras regentes que se propõem a permanecer com a mesma turma de alunos dando continuidade ao processo ensino-aprendizagem durante todo o 1º ciclo. A questão central de investigação é: como as professoras regentes constroem e organizam a ação docente durante a permanência no 1º ciclo dando continuidade ao ensino aprendizagem com a mesma turma, focalizando o contexto da produção do texto e o contexto da prática? A metodologia adotada é a pesquisa qualitativa com abordagem do “Ciclo de Política” de Stephen Ball e colaboradores (BOWE et al. 1992, BALL, 1994). O autor traz um posicionamento teórico e de análise de política educacional através de um ciclo contínuo de políticas em três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Embora considerando a articulação nos três contextos o foco desde estudo dar-se-á no contexto da produção de texto e no contexto da prática. O conceito de currículo adotado procede dos estudos de Pacheco (2003), Bernstein (1996, 1998), Goodson (2005), Sacristán (2000), Santomé (1998) e Silva (2005; 2010). Para analisar os dados organizei-os em 3 eixos: *Eixo 1 – Estrutura e organização escolar*, *Eixo 2- A organização didático-curricular na escola*, *Eixo 3- Práticas Curricular e Pedagógicas no tempo/espço das aulas*. No *Eixo 1* verificamos que todas as professoras sujeitos da pesquisa são contratadas o que se torna um problema para a organização em ciclo, pois a falta de estabilidade na carreira dificulta a continuidade do professor na turma/ciclo. Mas a escola tem conseguindo fazer as articulações para que as professoras sujeitos da pesquisa, mesmo sendo contratadas, permaneçam com a turma. Quanto a avaliação, apesar de as professoras entenderem como um processo contínuo, não é possível afirmar que as formações tenham contribuído para o processo de autonomia destas professoras em suas atuações durante a permanência com a mesma turma/ciclo. Quanto à elaboração ou reestruturação do Projeto Político Pedagógico as professoras não têm muita participação porque são contratadas e quando chegam à escola já passou esse momento. No *Eixo 2* foi possível constatar que as *professoras estudadas* fazem seus planejamentos de ensino individualmente nos finais de semana, em casa, pois pelo fato delas serem contratadas elas não têm hora-atividade para fazer no coletivo do ciclo. Quanto ao currículo, o trabalho é disciplinar e fragmentado. A maioria das professoras faz referências apenas ao Livro Didático desconsiderando as outras possibilidades de trabalho com outros textos, outras literaturas e novos ambientes. No *Eixo 3* percebemos que a maioria das professoras organiza suas aulas em função da transmissão de conhecimento de forma mecânica e descontextualizada, configurando-se, ainda, uma prática tradicional de ensino e de aprendizagem. As práticas de avaliação ainda apresentam características da escola seriada, e se preocupando em atender aos critérios da Prova Brasil.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Permanência no Ciclo. Ciclo de Formação.

## ABSTRACT

This research aims to understand how the teachers Regents build and organize the teaching action during the permanence in the 1st cycle continuing the teaching-learning process with the same class during the cycle, focusing on the context of text production and the context of practice. The central question is: what dilemmas, innovations and conflicts do the regent teachers face in the construction and organization process of teaching practice when carry on with the teaching-learning method in the same class during all primary school? The adopted methodology is the qualitative research with the "Political Cycle" approach of Stephen Ball and collaborators (BOWE et al. 1992, BALL, 1994). The author brings a theoretical and political educational analysis approach through a continuous cycle of politics in three contexts: the influence, the text production and the practice one. Although considering the articulation in three contexts, the focus of this study is given in the text production and the practice one. The concept of curriculum adopted stems from the studies of Pacheco (2003), Bernstein (1996, 1998), Goodson (2005), Sacristán (2000), Santomé (1998) and Silva (2005; 2010). To analyze the data I organized them in 3 themes: Theme 1 – Structure and organization of the school, Theme 2 - The didactic curriculum organization at school, Theme 3- Curriculum and pedagogical practices in the time-space classes. In the axis 1 check that all teachers subjects of research are contracted what becomes a problem for the Organization in cycle, because the lack of career stability hampers the continuity of the teacher in class/cycle. But the school has managed to make the joints so that the teachers subject of research, even if they are hired, remain with the gang. As for evaluation, although the teachers understand as an ongoing process, it is not possible to say that the formations have contributed to the process of autonomy of these teachers on their performances during their stay with the same class/cycle. As for the elaboration or restructuring of Pedagogical political project the teachers don't have much participation because they are contracted and when they arrive at school already passed that point. 2 axis was found that teachers make their teaching plans studied individually on weekends at home, because the fact of them being hired.

Key-words: Pedagogical Practices. Permanence in the Cycle. Formation Cycle.

## **LISTAS DE QUADROS**

**Quadro nº. 01** - Identificação dos sujeitos pesquisados

**Quadro nº. 02** - Identificação da formação acadêmica dos sujeitos

**Quadro nº. 03** - Lotação dos Professores sujeitos da pesquisa

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CBA	Ciclo Básico de Aprendizagem
CEE/MT	Conselho Estadual de Mato Grosso
CDCE	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
CEFAPRO	Centro de Formação dos Profissionais da Educação
CHA	Carga Horária Anual
CHS	Carga Horária Semana
GPCFOPE	Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Práticas Escolares
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto Cuiabano de Educação
IVE	Instituto Varzeagrandense de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEC	Projeto Escola Ciclada
PF1	Professor 1ª fase do 1º Ciclo
PF2	Professor 2ª fase do 1º Ciclo
PF3	Professor 3ª fase do 1º Ciclo
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SIGA	Sistema Integrado de Acompanhamento da Aprendizagem
SIGEDUCA	Sistema Integrado de Gestão Escolar
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
<b>A construção da opção metodológica e os instrumentos de pesquisa</b> .....	19
<b>Lócus da pesquisa</b> .....	22
<b>Sujeito da pesquisa</b> .....	23
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ORIENTADORES DA CONCEPÇÃO E AÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS REGENTES</b> .....	27
1.1 CONCEPÇÃO DE TEMPO/ESPAÇO NA AÇÃO DOCENTE .....	31
1.2 A NECESSIDADE DE OUTRA CONCEPÇÃO DE PROFESSOR PARA OUTRA LÓGICA DE ESCOLA .....	36
1.3 CONCEPÇÃO E PRÁTICA CURRICULAR .....	39
1.4 CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....	42
<b>2 A POLÍTICA DE CICLOS NA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO NOSTEXTOS OFICIAIS</b> .....	45
2.1 A ESTRUTURA DO CICLO NA PROPOSTA DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DE MATOGROSSO .....	49
2.2 ORGANIZAÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO DO PROFESSOR.....	56
<b>3 CONTEXTO DA PRÁTICA DAS PROFESSORAS REGENTES QUE PERMANECEM NO 1º CICLO</b> .....	61
3.1 EIXO 1- ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR .....	61
<b>3.1.1 Organização dos Professores Regentes do 1º Ciclo</b> .....	61
a) Atribuição de aula e lotação dos professores regente no 1º ciclo .....	62
<b>3.1.2 O Projeto Político Pedagógico da escola: vivências da prática</b> .....	64
a) Participação dos professores na elaboração do PPP .....	64
<b>3.1.3 Formação dos professores na perspectiva do Ciclo de Formação</b> .....	66
a) Visão das docentes pesquisadas sobre a formação de professores no ciclo .....	66
b) Formação para discutir as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as dificuldades de ensino dos professores .....	68
3.2 EIXO 2- A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO CURRICULAR DA ESCOLA.....	71
<b>3.2.1 Organização do currículo</b> .....	71
<b>3.2.2 Planejamento de ensino</b> .....	75
3.3 EIXO 3 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO TEMPO/ESPAÇO DAS AULAS.	79
<b>3.3.1 A aula como tempo/ espaço de ser professor</b> .....	79
<b>3.3.2 Avaliação do processo Ensino/Aprendizagem</b> .....	83
<b>3.3.3 Ações inovadoras das professoras durante o acompanhamento da turma</b> .....	88
CONSIDERAÇÕES.....	94

REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE.....	103

## INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte de uma pesquisa sobre a proposta política de organização escolar por ciclos nas Redes Estadual e Municipal de Mato Grosso, realizado pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Práticas Escolares (GPCFOPE) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

O interesse em se fazer esta pesquisa dá-se a partir de algumas inquietações por mim<sup>1</sup> vivenciadas sobre o processo de ensinar e aprender construídos ao longo da minha trajetória profissional.

Minha experiência como professora da Educação Básica iniciou em Cuiabá no ano de 1998, onde trabalhei contratada por quatro anos (1998-2001). Em 2002 fiz o concurso público no município de Sinop e assumi o cargo como efetiva em setembro do mesmo ano.

Ao longo da minha trajetória profissional fui professora, orientadora, coordenadora e diretora, sempre na escola seriada da rede municipal. Nessa experiência, eu pude perceber que a forma em que a escola seriada organiza o tempo/espço do professor, não lhe permite fazer um trabalho de continuidade no processo ensino-aprendizagem. Devido ao fato de em um ano ele está com uma turma e no outro ano ele está com outra turma, ele não tem tempo para conhecer os alunos e dar um atendimento dentro das reais necessidades de aprendizagem dos educandos.

Outra situação que também compromete o processo ensino-aprendizagem no sistema seriado é o processo de enturmação, onde os alunos são enturmados por faixas etárias de diferentes idades em uma mesma sala de aula. Isso dificulta o ensino, pois alunos com faixas etárias diferentes estão também em processos de desenvolvimento humano diferentes. A forma de alfabetizar um aluno com 6 anos de idade, não é mesma de alfabetizar um aluno com 10 ou 12 anos de idade. Mesmo estando em processo de alfabetização, essas duas faixas etárias precisam ter metodologias diferentes para se alfabetizar. E isso a organização seriada não leva em consideração.

---

<sup>1</sup> Na introdução usarei o verbo na primeira pessoa, pois descrevo um pouco da minha trajetória profissional.

A metodologia utilizada é a mesma para todos os alunos da sala. Aqueles que não alcançarem o aprendizado que se pressupôs necessário para aquela série são retidos e no ano seguinte passa a conviver com outro grupo de alunos sem considerar as diferenças de idades e os ritmos individuais de aprendizagem.

Como coordenadora atuando no ensino seriado eu sempre procurei refletir com os demais professores sobre o significado da retenção dos alunos no contexto da escola e da educação. Procurava mostrar que o aluno não vai para a escola para ser reprovado e sim para aprender, e a função do professor é ensinar e não de reprovar.

Nos conselhos de classe eu sempre procurava analisar questões que diziam respeito ao número de horas, dias e meses que os alunos passavam em uma sala de aula, realizando um número de atividades em diferentes disciplinas e quanto efetivamente aprendiam. Tentava mostrar as ações que a escola poderia propor, para auxiliar aqueles alunos que necessitavam de mais tempo para atingir os objetivos propostos.

Mas a lógica da escola seriada está tão impregnada no imaginário dos professores, que estes acham normal a retenção do aluno e acham que se não houver reprovação não há aprendizagem. Sobre isso Fernandes (2009, p. 22) argumenta que “faz parte da cultura da escola brasileira a lógica do regime seriado e a ideia de que a qualidade do ensino estabelece-se muitas vezes pela reprovação.” Eu pude observar isso por muitas vezes, quando nos conselhos de classe eu me posicionava contra a reprovação e muitos professores argumentavam que a reprovação era sinal de que a escola estava oferecendo um ensino de qualidade.

Ao falar sobre essa situação, Ribeiro (1991 apud FERNANDES, 2009, p. 23) coloca que “a prática da repetência está na própria origem da escola brasileira e é aceita pelos agentes de forma natural.” Esta lógica se pauta em uma prática pedagógica fragmentada e homogeneizadora que busca a uniformidade das ações e dos ritmos, na qual os tempos e espaços são predeterminados, fixos, sequenciais, lineares e previsíveis.

O currículo na escola seriada é padronizado e propõe que todos os alunos aprendam tudo em um mesmo tempo/espaço. Essa Padronização tornou-se ao longo dos tempos um desafio para alunos e professores, pois todos devem permanecer em um tempo previsto a fim de efetivar as aprendizagens recomendadas neste espaço. Esse desafio durou séculos até chegar ao século XX,

quando as taxas de evasão e repetência principalmente nos anos iniciais passaram a preocupar governos, educadores e pais. E essa preocupação gerou várias discussões em torno de novas formas de se organizar a escola, a fim de mudar o quadro caótico em que se encontrava a educação brasileira.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 sancionada em 20 de dezembro de 1996, os debates e discussões em torno de novas organizações ganharam maior dimensão, pois essa Lei traz no artigo 23 várias possibilidades de a escola organizar o ensino. Com essa abertura na LDB, vários estados e municípios buscaram inovar o ensino organizando a escola de diferentes formas de modo a atender às necessidades de aprendizagens dos alunos e garantir o acesso e permanência dos mesmos no interior da escola.

Nesse contexto de inovação encontra-se a Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso que buscou organizar a escola em Ciclo de Formação onde os alunos são organizados por faixa etária de idades semelhantes. Com essa organização a escola busca reorganizar o tempo/espço do professor de modo a atender ao aluno dentro do seu ritmo de aprendizagem.

Nesta reorganização do tempo/espço, é sugerido ao professor permanecer no ciclo dando continuidade com a mesma turma durante os três anos do 1º ciclo. Ao permanecer mais tempo com o aluno o professor tem a possibilidade de conhecer as necessidades de aprendizagens de cada um e fazer as intervenções pedagógicas necessárias para que todos consigam avançar no seu processo de aprendizagem.

Nessa forma de organização da escola, tão importante quanto o respeito ao tempo/espço é a questão da estabilidade dos professores na escola, pois é difícil a qualquer estabelecimento escolar efetivar com sucesso o seu projeto educativo se seus profissionais estão sujeitos a constantes mudanças e instabilidades.

A Rede Estadual de Mato Grosso enfrenta essa problemática, pois o índice de professor contratado na Rede é muito alto. Na escola pesquisada mais de 80% dos professores são contratados. Pelo fato de serem contratados, esses professores não têm hora atividades para planejar suas aulas, fazer reuniões pedagógicas para discutir as dificuldades dos alunos. O seu tempo de trabalho é tempo de aula. Muitas vezes têm duas jornadas de trabalho para se sustentar.

É neste contexto que volto o meu olhar de pesquisadora para a realidade da política de ciclos no sistema estadual de Mato Grosso. Procuo focar nessa

experiência educativa a organização do trabalho pedagógico do professor que permanece no ciclo dando continuidade com a mesma turma no ciclo. É a proposta da permanência do professor no ciclo, acompanhando o processo de aprendizagem do aluno dentro do ciclo, que se constitui no objeto deste estudo. Nesse sentido pretendo problematizar a seguinte questão: como as professoras regentes constroem e organizam a ação docente durante a permanência no 1º ciclo dando continuidade ao ensino aprendizagem com a mesma turma, focalizando o contexto da produção do texto e o contexto da prática?

Desenvolvo uma discussão sobre a concepção de tempo espaço na prática pedagógica focalizando a permanência do professor no 1º ciclo com uma concepção de professor reflexivo, pesquisador e intelectual.

Para um melhor entendimento sobre a temática estudada, fiz um levantamento das pesquisas realizadas no período de 2003 a 2012 nos sites da CAPES, Domínio Público e Biblioteca Digital. Encontrei 10 pesquisas que se aproximam do meu estudo, sendo 2 teses e 8 dissertações.

A **primeira investigação** é uma tese de Santos (2003) da PUC São Paulo, tem como título “*Analisando a escola cabana em espaço e tempo reais*”. A autora verificou a existência de defasagem entre o proposto e a realidade na questão do tempo-espaço nas escolas, nos aspectos centrais da organização com a reconfiguração de práticas que ainda provocam seletividade, sequência e organização de conteúdos escolares nos moldes tradicionais.

No ano de 2005, tiveram 2 dissertações. A **primeira** é de Garcia (2005), da Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, intitulada “*A prática do professor alfabetizador e a difícil travessia da tradição à ruptura*”. A pesquisa evidenciou uma situação de transição, ou seja, embora os professores tenham uma concepção tradicional da alfabetização todos estão tentando abandonar velhas posturas, ainda que não tenham constituído uma nova posição de forma consistente. A **segunda** é de Nascimento (2005) da Universidade Federal de Pernambuco, intitulada “*A construção do saber escolar nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo da prática das professoras de uma escola pública*”. A pesquisa procurou compreender a prática pedagógica dos/as professores/as dos ciclos iniciais do ensino fundamental, no processo de construção do saber escolar. Considerou a prática pedagógica como uma prática social complexa e entrecruzada por saberes e práticas diversas. Concluiu que a pouca (ou quase ausência de) discussão coletiva

das ações pedagógicas, no cotidiano, favorece o desenvolvimento de uma “rotina pedagógica”, contribuindo para que os conhecimentos recontextualizados pelas professoras sejam influenciados, muito mais pelos condicionantes externos (políticas e diretrizes curriculares e livro didático), do que pelo processo de reflexão e de decisão coletiva no contexto escolar.

No ano de 2006, Bernardes (2006) Universidade Federal do Amazonas desenvolveu uma dissertação intitulada “*A prática pedagógica de professoras alfabetizadoras no 2º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental*”. O objetivo da pesquisa era compreender como se dava as práticas pedagógicas das professoras em sala de aula e em que princípios teórico-metodológicos estavam pautados. Concluiu-se que embora as professoras tenham um posicionamento favorável à teoria sócio-interacionista, norteadora da proposta pedagógica do Ensino Fundamental em Ciclos, suas práticas ainda são marcadas pela abordagem tradicional que dá destaque à alfabetização como um processo de associação entre o som e a grafia.

Em 2007 tiveram duas dissertações. A *primeira* é de Hoça (2007), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, intitulada “*A escola organizada em ciclos: tempo/espço e aprendizagem*”. O objetivo principal da pesquisa era analisar como os elementos tempo/espço estão integrados à prática docente nas organizações propostas em função da diversidade no processo de aprendizagem dos alunos, nas escolas organizadas em Ciclos de Aprendizagem. O estudo mostrou que a relação tempo/espço na prática docente, em função da diversidade no processo de aprendizagem, apresenta-se nos discursos, mas, no cotidiano, as estratégias de agrupamentos de alunos e diversificação das atividades são pontuais e partem das dificuldades que as professoras observam nos alunos. O tempo/espço da instituição e dos conteúdos ainda prevalece sobre o tempo/espço de formação, de aprendizagem. O espaço utilizado pelas professoras para dinamizar as atividades e atender aos alunos continua sendo somente a sala de aula.

A segunda pesquisa é de Cunha (2007) Universidade de São Paulo, intitulada “*postura docente diante dos ciclos de aprendizagem*”. A pesquisa aborda aspectos da prática docente como o planejamento curricular, a avaliação dos alunos, as relações de poder na escola, o trabalho coletivo, a formação docente e os projetos implementados na rede de ensino.

A pesquisa revela que os professores vem mudando, ao longo dos anos, as suas concepções e se adaptando as inovações do ciclo. Mas as condições de trabalho não têm contemplado demandas importantes como a formação docente, a participação da comunidade escolar, a articulação do trabalho coletivo e a criação de instrumentos de apoio aos alunos nos diferentes anos do ensino fundamental.

Em 2008, Couto (2008) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro desenvolveu a pesquisa intitulada “*Escola em Ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica*”, com objetivo de investigar a proposta de ciclos no contexto da prática em relação ao atendimento à heterogeneidade referente ao desempenho dos alunos. Os dados revelaram a importância do planejamento de atividades diferenciadas, do agrupamento de alunos baseado em diferentes níveis, das estratégias didáticas com ênfase em arte e música, da avaliação diagnóstica e do apoio pedagógico.

Em 2010 tiveram duas pesquisas, a *primeira* é uma tese, de Araújo (2010) Universidade Estadual Paulista, intitulada “Práticas pedagógicas de professoras em classes multisseriadas: uma contribuição para a atuação docente nos ciclos de alfabetização”. Segundo a autora, os dados revelaram que as professoras de classes multisseriadas apresentaram, a partir do CBAC, mudanças em seus comportamentos e em suas práticas docentes, pontuadas a partir da implementação do Programa da Escola Ativa. Tais mudanças foram verificadas quando as professoras perceberam resultados positivos na aprendizagem de seus alunos, ao substituírem o atendimento individualizado e centrado em cada série escolar que compunha as turmas, por uma perspectiva de trabalho em grupos.

A *segunda* é uma dissertação de Silva (2010) Universidade Federal do Mato Grosso, intitulada “*A política curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da rede municipal de ensino de Várzea Grande – MT*”. O objetivo do estudo foi compreender como Política Curricular proposta para o Ciclo Básico de Alfabetização é interpretada e recontextualizada no contexto da prática de alguns atores escolares efetivos da rede de ensino de Várzea Grande – MT. Através dos dados foi possível interpretar e compreender que política curricular do CBAC não é uma produção pura, nem está orientada em teorias únicas, mas são misturas entre várias tendências sobre ciclo e currículo que recontextualizadas e reinterpretadas orientam o processo de ensino para a alfabetização da rede.

Em 2012, Tomasoni (2012), Universidade Federal do Mato Grosso investigou “O desenvolvimento Profissional de Professoras que atuam em Primavera do Leste/MT: o aprender a ensinar no ciclo de Formação Humana. Teve como problema de investigação: como as professoras que atuam no Segundo Ciclo da rede pública estadual da Educação Básica de Primavera do Leste – Mato Grosso vem construindo o processo de desenvolvimento profissional da docência? Os objetivos do estudo são compreender as aprendizagens vivenciadas por essas professoras ao desenvolverem suas docências no segundo ciclo; Analisar as prioridades estabelecidas pelas professoras no processo de ensino aprendizagem, como estas organizam o trabalho no segundo ciclo e quais conhecimentos mobilizam. As análises demonstraram que as professoras pesquisadas se encontram em diferentes fases de desenvolvimento profissional em seus ciclos de vida docente e que elas construíram algumas aprendizagens significativas no contexto do Ciclo de Formação Humana. Existe uma boa vontade e uma intenção de aprender por parte das professoras pesquisadas, o que configura um ponto positivo importante. Ao observar as atuações das professoras pesquisadas, parece que os saberes da experiência ter centralidade em suas práticas. A construção do aprender a ensinar vem se instituindo no entrelaçamento dos processos formativos, das práticas pedagógicas e suas vivências/experiências em contextos diversos.

Conforme se pode verificar, a política de organização escolar por ciclos no Brasil tornou-se arena de discussões, embates, resistência e interesses. As pesquisas mostraram que as políticas não se efetivam conforme são pensadas, mas são reconfiguradas pela escola e seus sujeitos. Isso nos remete a Ball (1992) quando diz que as “Políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos”. Estas pesquisas mostraram que as escolas têm concebido a proposta de política de organização escolar por ciclos de diferentes maneiras e com diferentes concepções. E mostraram também que as mudanças estão ocorrendo, mesmo que de forma lenta, nas escolas organizadas por ciclo.

Acredito que este estudo é de grande relevância para o Ciclo uma vez estamos em um contexto nacional onde é proposto um PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC. Esse Programa Nacional traz essa discussão onde é proposto que o aluno seja alfabetizado até aos 8 anos de idade e é proposto também que o professor acompanhe a turma no ciclo. Por isso acredito que esta

pesquisa é significativa para esse contexto, pois investigar a permanência do professor regente no ciclo constitui uma inovação na prática docente e é de fundamental importância para compreender as mudanças que estão ocorrendo nesta nova forma de organização.

Deste modo, o objetivo dessa pesquisa é compreender como as professoras regentes constroem e organizam a ação docente durante a permanência no 1º Ciclo dando continuidade ao ensino-aprendizagem com a mesma turma durante o ciclo, focalizando o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

### **A construção da opção metodológica e os instrumentos de pesquisa**

A metodologia adotada nesta pesquisa é qualitativa interpretativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994) na pesquisa qualitativa o “objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não dar opiniões sobre determinado contexto (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 67). Com esse entendimento optamos pela pesquisa qualitativa com abordagem no Ciclo de Política formulada por Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994a), que diz que o Ciclo de Políticas é um *método* que não diz respeito à explicação das políticas, ele é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas.

Essa abordagem metodológica consiste em analisar o fenômeno educativo em diferentes contextos de forma cíclica e inter-relacional captando o processo da política em diferentes aspectos de sua dinâmica. Assim, para esses estudiosos a política não se dá em uma única direção e nem parte de um único lugar do sistema educativo.

A partir dessa constatação, Ball apresenta a formulação do Ciclo de Políticas, caracterizado como um ciclo contínuo constituído em três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates.

Desta forma, embora cada contexto possua suas características e especificidades, eles se relacionam e dialogam, compondo um ciclo, num movimento dinâmico e intenso de reflexões, produções e ações. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos

micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Esta pesquisa levará em consideração os três contextos do Ciclo de Políticas, mas enfocará apenas o Contexto da Produção do Texto e o Contexto da Prática.

Para se ter uma melhor clareza sobre cada contexto, apresentaremos a seguir cada um deles.

No contexto de influência há constantes disputas, os grupos de interesse vivem em constantes embates para influenciar a definição das finalidades sociais da educação. Mainardes (2007) falando sobre o ciclo de políticas de Ball discorre que atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política e é onde cada um irá fazer aquilo que melhor lhe beneficia, aí é que surgem as divergências e as intenções políticas. Cada um quer fazer aquilo que atenda a seus interesses.

O contexto da produção de texto está ligado ao contexto de influencia, pois é lá que os conceitos ganham legitimidade, mas aqui ele vem com uma linguagem de interesse público no geral. Portanto neste contexto os textos representam a política em forma de textos legais oficiais, textos políticos, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Estes textos geralmente são incoerentes e contraditórios, precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Eles são resultados de disputas e acordos.

No Contexto de Produção de Texto, organizamos a coleta e análise de dados dos seguintes textos oficiais: documento Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer; normativas referentes à atribuição de aula dos anos de 2011, 2012 e 2013; Resolução 262/02 e Parecer 289/02.

Dedicamos aos documentos oficiais para compreender a trajetória histórica e as concepções presentes na organização dos Ciclos na Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso, para captar alguns dos significados importantes e para compreender melhor o objeto de estudo desta pesquisa.

No contexto da prática a política é sujeita a interpretação e recriação e produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Neste contexto, o leitor interpreta os textos de

diferentes maneiras, podendo rejeitar parte dele, selecionar, ignorar, ou recriar dependendo de seus valores e experiência. Nesse sentido Mainardes (2007) coloca que

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo,] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BALL 1992, APUD, MAINARDES, 2007, p.30)

Na análise deste contexto utilizamos questionários com a finalidade de caracterizar a escola pesquisada e descrever o perfil dos sujeitos da pesquisa. Elaboramos 05 (cinco) questionários: 1(um) para a diretora escolar com o objetivo de identificar o perfil profissional, como percebe e organiza o currículo escolar; 1(um) para a coordenadora pedagógica, com a finalidade de conhecer o seu perfil, sua prática, como acompanha a sala do professor regente e como compreende a organização do currículo da escola; e 3 (três) questionários diferentes, 1(um) para cada uma das três professoras regentes do 1º ciclo.

Os questionários das professoras regentes não foram iguais. Devido às três professoras estarem em fases diferentes do ciclo, elaboramos o questionário levando em consideração situações gerais e específicas de cada fase. Estes questionários tiveram a finalidade de levantar o perfil profissional das professoras regentes, como compreendem a organização didática curricular da escola, como acompanha a aprendizagem de seus alunos, e as formas de avaliação da aprendizagem adotadas por elas.

Para aproximar mais do objeto de estudo desta pesquisa, realizamos *observação in lócus* no contexto da Sala das professoras regentes. Utilizamos o protocolo de observação com o objetivo de orientar a realização das anotações das atividades realizadas na sala. No *protocolo* foram priorizadas as questões curriculares do processo ensino-aprendizagem, a metodologia, os conteúdos e avaliação utilizada pelas professoras e a interação professor-aluno.

Observamos aproximadamente 48 (quarenta e oito) horas com anotações diárias das 03 (três) professoras regentes da 1ª, 2ª e 3ª fases do 1º Ciclo.

As observações das aulas tiveram como finalidade identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras que estão dando continuidade com a mesma turma no ciclo, levando em consideração o tempo/espço de ensino das professoras e de aprendizagem do aluno.

Utilizamos também a *entrevista*, considerando-a como um instrumento importante, pois ao realizar a entrevista com os sujeitos, buscamos clarificar algumas questões obtidas pelo questionário e percebidas nas observações. Foram destacadas as temáticas de aprofundamento da compreensão das práticas pedagógicas das professoras, bem como os saberes adquiridos com a prática ao permanecer mais tempo com a mesma turma no ciclo.

### **Lócus da pesquisa**

A escola pesquisada está situada em um bairro da periferia do município de Várzea Grande-MT. Pertence a Rede Estadual de Ensino e atende ao 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Fundamental, funciona no período matutino e vespertino.

Conforme os dados do IBGE do ano de 2010 o município encontra-se em 164º lugar no Brasil e em 3º lugar em nível estadual em relação PIB (Produto Interno Bruto).

Os dados do IBGE do ano de 2011 mostram também que o município tem um total de 255.448 habitantes e possui uma extensão territorial de 943,53 km.

O Censo Escolar de 2012 mostra que o município possui 71 escolas estaduais, sendo 68 na zona urbana e 2 escolas na zona rural.

O critério de escolha do lócus para se fazer a pesquisa foi encontrar uma escola que tivesse professores que permanecessem no 1º ciclo dando continuidade com a mesma turma no ciclo.

Após visitar 15 escolas, 10 em Cuiabá e 5 em Várzea Grande, encontramos 4 escolas em que os professores dão essa continuidade no ciclo; sendo 3 em Cuiabá e 1 em Várzea Grande. A escolha da escola de Várzea Grande se deu pelo fato de ter uma professora que está no começo, outra no meio e outra no fim do processo de permanência no ciclo e também pelo interesse demonstrado pela diretora e professores em contribuir com a pesquisa.

A escola começou a funcionar em 1962 como Escolas Reunidas, no prédio de seu patrono<sup>2</sup>. Em 1983 foi transferida para o atual endereço onde foi construído o prédio que está em funcionamento. Atualmente, o prédio está passando por reformas e todas as salas de aulas vão receber ar condicionado. O pátio não oferece muita segurança, pois tem uma parte que tem um enorme barranco oferecendo risco para as crianças. Segundo a diretora ela já recebeu várias promessas de políticos e do próprio secretário de educação para arrumar o pátio, mas até hoje nenhuma promessa foi cumprida.

Em 2010 a escola foi contemplada com o Projeto UPA (Um computador por Aluno), mas segundo a diretora, a escola não recebeu a estrutura exigida pelo Projeto para funcionar adequadamente, além disso, a maioria dos computadores veio com problemas, por isso os computadores estão parados sem condições de uso.

O prédio dispõe de 19 dependências: **nove** salas de aula, **uma** sala de leitura, **uma** sala de apoio pedagógico, **uma** sala de informática, **uma** sala da diretora, **uma** sala da coordenadora que é a mesma dos professores, **uma** cozinha, **uma** secretaria e **dois** banheiros: um feminino e um masculino. **Não tem** sala de vídeo nem quadra de esporte.

Possui um corpo docente de 12 professores em sala de aula. Destes 12, apenas dois são concursados, os outros **10** são contratados. Tem um total de 203 alunos, 85 estão no período matutino, distribuídos na 3ª fase do 2º ciclo e todo o 3º ciclo, e 118 estão no turno vespertino, distribuídos no 1º ciclo e 1ª e 2ª fase do 2º ciclo. Em todas as fases do 1º ciclo os professores são unidocentes, no 2º ciclo apenas a 1ª e 2ª fase são unidocentes; a 3ª fase do 2º ciclo e todo o 3º ciclo os professores são multidocentes.

### **Sujeitos da pesquisa**

O critério utilizado para seleção das 03 (três) professoras regentes foi a permanência no ciclo dando continuidade com a mesma turma no ciclo. Para compreender melhor o processo, optamos por selecionar uma professora que está

---

<sup>2</sup> Não vamos mencionar nome do patrono para preservar a identidade da escola que recebe o mesmo nome.

no início, uma no meio e outra no final do processo de permanência com a mesma turma/ciclo.

A professora da 1ª fase do 1º ciclo denominada aqui de PF1, está há 1 ano com a turma e pretende dar continuidade com essa turma até a 3ª fase do 1º ciclo. A professora da 2ª fase do 1º ciclo denominada PF2 está há dois anos acompanhando a turma/ciclo e pretende acompanhar a turma até a 3ª fase. A professora da 3ª fase do 1º ciclo denominada de PF3 está há 3 anos acompanhando a turma/ciclo desde a 1ª fase e pretende recomeçar no 1º ciclo e acompanhar a turma até a 3ª fase novamente.

A diretora é efetiva tem 31 anos de serviço na Rede Estadual, quinze anos são na escola, sendo oito na direção.

A coordenadora é efetiva, tem 32 anos de serviço, mas na escola como coordenadora, ela iniciou a função no ano letivo de 2013.

No quadro abaixo procuramos caracterizar os professores regentes sujeitos da pesquisa, a diretora e a coordenadora, focando a idade cronológica, situação funcional, tempo de serviço na rede e tempo de serviço na função atual e a turma/ciclo a que leciona e finalizando com a carga horária.

#### **Quadro nº. 01 - Identificação dos sujeitos pesquisados**

Sujeitos	Idade Cronológica	S. Funcional	Tempo de Serviço na Rede	Tempo de Serviço na escola	Turma/Ciclo	Carga Horária
PF1	46 anos	Contratada	03 anos	03 anos	1ª fase/ 1º ciclo	20
PF2	47 anos	Contratada	12 anos	07 anos	2ª fase/ 1º ciclo	20
PF3	35 anos	Contratada	09 anos	05 anos	2ª fase/ 1º ciclo	20
Diretora	54 anos	Efetiva	31 anos	15 anos; 8 na direção	-	40
Coordenadora	59	Efetiva	32 anos	1 ano	-	40

FONTE: Elaborado pelo autor

O quadro a cima mostra que as professoras pesquisadas estão no contexto da escola organizada por ciclo em tempos de atuação diferentes, possivelmente construíram aprendizagens significativas durante este período de tempo. E neste ponto, é possível perceber que as professoras PF1, PF2 e PF3 estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional, já que este depende das

vivências/experiências, dos tempos de atuação, das formações frequentadas, das crenças, dos contextos em que desenvolvem suas ações.

Mesmo sendo contratadas as professoras têm um tempo significativo na Rede Estadual e também na escola. A gestora está conseguindo articular para que as professoras permaneçam na escola dando continuidade com a turma no ciclo. Isso é importante, pois através dessa experiência, elas estão aprendendo a cada dia lidar com a sua prática docente.

Segundo a diretora, não é fácil fazer essa articulação para segurar as professoras e garantir a continuidade na turma, porque as normativas priorizam aos efetivos as vagas existentes na escola.

No ano passado (2012) a professora PF1 estava com a turma da 1ª fase do 2º ciclo e pretendia dar continuidade, mas não foi possível porque veio uma efetiva enviada pela SEDUC e “tomou” a vaga dela. Este ano (2013) ela está com a 1ª fase do 1º ciclo e disse que pretende dar continuidade com essa turma até a 3ª fase do 1º ciclo.

O quadro abaixo revela que a formação das professoras regentes sujeitos da pesquisa é compatível com a área de atuação. Todas são Gradudas em Pedagogia e têm Pós-Graduação na área da Educação Infantil. Isso pode ser visto como algo positivo para a Prática Pedagógica dessas professoras.

#### **Quadro nº. 02 - Identificação da formação acadêmica dos sujeitos**

Sujeitos	Graduação	Ano de conclusão	Instituição	Pós-graduação	Instituição
PF1	Pedagogia	2005	UNIVAG-VG	Educação Infantil e Especial	Instituto Invest de Educação
PF2	Pedagogia	2002	IVE-VG	Educação Infantil	Instituto Castelo Branco
PF3	Pedagogia	2002	IVE-VG	Educação Infantil	Instituto Castelo Branco
Diretora	Pedagogia	1996	Universidade Oeste Paulista-SP	Gestão Escolar	ICE
Coordenadora	Pedagogia	1997	UNIRONON-CUIABÁ	Mídias na Educação Educação Inclusiva	UFMT Instituto Castelo Branco

FONTE: Elaborado pelo autor

Mas algo que chama a atenção neste quadro, é que todas as professoras são formadas em instituições privadas, tanto na Graduação quanto na Pós Graduação.

Isso vem confirmar pesquisas<sup>3</sup> que mostram que a maioria dos professores da rede pública são formados em instituições privadas. E nessas instituições o ensino é dissociado da pesquisa, o que pode comprometer a qualidade da formação.

---

<sup>3</sup> Dados tirados do artigo Estatísticas dos professores no Brasil disponível no site <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/474/487>

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ORIENTADORES DA CONCEPÇÃO E AÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES REGENTES NO CICLO

A implantação da organização da escolaridade em ciclos é parte dos embates dos anos 90 “que procuram alterar os tempos/espacos da escola, na medida em que as propostas neoliberais e progressistas foram adquirindo controle sobre o aparato estatal e necessitam pôr em prática as suas ideias sobre educação” (FREITAS, 2004, p. 3).

O autor agrupa as propostas pedagógicas voltadas para a alteração do tempo/espaco escolar em dois grupos. No primeiro, o autor reúne as experiências norteadas pela utopia liberal de uma escola eficaz para todos cujo conceito central é o de inclusão. No segundo, situa as experiências que se propõem superar a utopia liberal pela preocupação em ir além da inclusão formal, defendendo uma inclusão com qualidade, na qual necessariamente se discuta o “para quê” da inclusão. Ao primeiro grupo o autor denomina de Progressão *Continuada* ao segundo grupo o autor denomina de *Ciclos*.

Na progressão continuada, segundo Freitas (2004, p.7) os problemas educacionais são tratados sob uma ótica economicista com o objetivo de liberar fluxos e enxugar custos. E, de acordo com o autor, “os liberais acreditam de fato na utopia de uma escola que ensine tudo a todos dentro do próprio sistema capitalista.”

Diferentemente desta perspectiva, as propostas do segundo grupo, que o autor denomina de ciclos, buscam alterações nos tempos e nos espacos da escola de uma forma mais ampla, a partir de uma visão crítica das finalidades educacionais da escola. Segundo o autor está em jogo “muito mais do que simplesmente liberar fluxos, ou sair-se bem em avaliações de sistema ou, ainda, tirar a avaliação formal juntando séries em planejamentos plurianuais. Eles são mais que uma modernização-conservadora”.

Mesmo sendo por caminhos diferentes, essas duas experiências vem procurando reordenar o tempo/espaco da escola e vem revelando os limites, as possibilidades e os impasses destas propostas e das políticas públicas que cercam sua implantação.

Neste estudo vamos nos ater à escola organizada por Ciclos de Formação que traz uma visão progressista da educação “uma vez que sua implementação tem sido justificada como uma possibilidade real de criação de uma escola democrática,

não-seletiva, não-excludente e que poderia garantir a todos os alunos o direito de permanecer na escola e de aprender” (MAINARDES, 2009, p.14)

Nessa forma de organização os alunos são agrupados por idade ou etapa de desenvolvimento humano, para garantir sua permanência e para que não seja interrompido seu desenvolvimento na escola.

Neste sentido a escola organizada em Ciclos de Formação vê a aprendizagem como um processo, no qual não há necessariamente, etapas preparatórias para aprendizagens posteriores, mas o vê em permanente desenvolvimento. Por isso propõe uma mudança radical no conceito de reprovação para que o aluno não seja mais excluído da escola nem dentro dela, que não seja excluído do processo de aprendizagem.

Mas o simples fato de o aluno ser enturmado por faixa etária, não lhe garante a aprendizagem, a escola e os educadores precisam ser capazes de fazer as intervenções pedagógicas necessárias para que o aluno progrida no seu processo de aprendizagem. Por isso esta organização pretende oferecer elementos para a reconstrução da trajetória do tempo escolar de maneira mais flexível favorecendo o trabalho do professor de maneira que este possa dar um atendimento de mais qualidade ao aluno.

Várias justificativas têm sido apontadas na constituição dos fundamentos principais da escola organizada por ciclos. Segundo Mainardes (2009) estas justificativas podem ser enquadradas como filosófica e política, antropológica, psicológicas e sociológicas.

Os fundamentos *filosóficos e políticos* da organização em ciclos se justificam pela ampliação do direito a educação e a democratização do ensino permitindo uma ruptura com as práticas de exclusão dentro da escola. Com esse primeiro fundamento, já é possível observar uma ruptura com o sistema seriado que é historicamente seletivo e excludente.

Os fundamentos *psicológicos* justificam que

- A aprendizagem é um processo contínuo e progressivo e não restringe ao tempo de um ano letivo apenas.
- A escola precisa atender as diferenças individuais no processo de aprendizagem.
- A eliminação da reprovação e a possibilidade de progressão na aprendizagem contribuem para a preservação da autonomia dos alunos.
- O fato de as classes tornarem-se mais heterogênea (diversidade) permite a ampliação das possibilidades de interação na sala de aula.

- Permite alterar o foco da transmissão do conhecimento para a construção, na qual os alunos poderiam assumir um papel mais ativo. (MAINARDES 2009 p. 14).

Com os fundamentos psicológicos é possível verificar elementos para a reconstrução da trajetória do tempo escolar, ultrapassando o ensino seriado e ordenando, assim, os tempos escolares de maneira mais flexível, favorecendo o trabalho do professor com alunos de diferentes estilos e ritmo de aprendizagem.

Os fundamentos *antropológicos* referem-se ao tempo de desenvolvimento humano. Tempo de infância, de adolescência, de juventude e vida adulta. Assim “a ideia de ciclo é ciclo da vida, é tempo da vida, temporalidade da formação humana” (ARROYO, 2003 p.2).

Com esse fundamento, podemos ver que o processo de enturmação na escola organizada por ciclo, é de grande relevância, pois ao ser enturmados em consonância com as fases de desenvolvimento humano, os alunos têm maiores possibilidades de interação com seus pares. Por isso a escola deve considerar que a aproximação de idades facilita o processo de aprendizagem. Talvez por falta de considerar esse fundamento antropológico, é que a escola seriada enfrenta vários problemas como a evasão e a repetência.

Como fundamento sociológico, “os ciclos pretendem contribuir para tornar a escola menos seletiva acolhendo os mais diferentes grupos sociais”. É com base neste fundamento sociológico que a escola organizada por ciclo procura atender os mais diferentes grupos sociais, independente da condição social, capacidade ou credo religioso, possibilitando a todos o acesso e permanência na escola.

Mainardes (2009, p.85) argumenta que “os professores e demais profissionais da educação precisam de oportunidades para discutir os fundamentos do ciclo e suas finalidades e serem estimulados a compreendê-los criticamente”. Talvez esta falta de oportunidade esteja ligada a questão da estabilidade na carreira, pois na maioria das vezes os cursos de formação que vão para as escolas são destinados mais para os professores efetivos, os contratados só fazem se sobrar vaga.

Concordamos com o autor, que os professores precisam discutir e compreender os fundamentos dos ciclos, pois muitos professores não compreendem os ciclos por falta de conhecimentos de seus fundamentos principais, e isso é preciso ser levado em consideração nos momentos de formação continuada na escola. Esta falta de compreensão gera indagações sobre a qualidade da educação

proposta pelos ciclos. Tais indagações nos fazem compreender que falta conhecimento sobre a organização em ciclos, e que a forma seletiva e excludente da escola seriada está tão impregnada nos professores, pais alunos e gestores que eles não conseguem ver a escola organizada de outra forma.

Por isso Mainardes (2009) coloca que para a escola organizada por ciclo se tornar realmente um avanço em termos de garantias e direito à educação e democratização do conhecimento, é de fundamental importância que a apropriação de conhecimento seja considerada uma prioridade em torno da qual todas as ações educativas são realizadas, tanto no nível mais amplo da gestão educacional, quanto no interior da escola.

Com a implantação do Ciclo de Formação, na Rede Estadual de Mato Grosso é sugerido ao professor regente do 1º ciclo dar continuidade com a turma até o último ano do ciclo. Neste caso, o professor regente precisa mudar a sua postura docente, pois há de se perguntar: o que muda na ação docente ao passar mais tempo com o aluno?

Isso nos leva a entender que o professor precisa ter um olhar investigativo do seu trabalho. Precisa buscar formas de lidar com a heterogeneidade, analisar como os alunos aprendem e trocar experiência com seus colegas para atender às necessidades de aprendizagens dos seus alunos.

Cabe ao professor regente adequar métodos de trabalho sempre avaliando os progressos e dificuldades de cada aluno. Para isso o professor precisa refletir sobre sua prática pedagógica, pois como diz Fernandes (2007, p.148) “fica difícil para o professor desencadear a mudança no seu fazer pedagógico sem que assuma uma postura reflexiva sobre sua própria prática cotidiana”.

Como se percebe, com a organização por ciclo de formação, há um novo desafio para conceber o ensino e a aprendizagem, isso implica uma nova concepção do papel do professor. Deve-se considerar que os ciclos não podem ser uma simples solução pedagógica, devem ser compreendidos como uma forma de desenvolver novas relações sociais, que visam contrapor às relações vigentes como “instrumentos de resistência”. Segundo Freitas (2003 p. 67), os tempos e espaços da escola são colocados a serviço de novas relações de poder formando para a vida.

## 1.1 CONCEPÇÃO DE TEMPO/ESPAÇO NA AÇÃO DOCENTE

O fator “tempo” é muito importante e faz parte da vida do ser humano. As civilizações mais antigas utilizavam como referências temporais os movimentos do sol, da lua, das marés, as quatro estações do ano, entre outros fenômenos da natureza. Com o desdobramento dos processos sociais e históricos, essas referências foram sendo substituídas pelos relógios e calendários, símbolos reguladores mais precisos e objetivos na sociedade atual.

Pode-se dizer então que o tempo é uma instituição social construída historicamente. Da mesma forma o tempo escolar é um tempo social vinculado à regulação da vida na escola construído historicamente.

Teixeira (1999) afirma que, após analisar os calendários de algumas escolas, observou que eles especificam vários períodos e temporalidades, delimitando conjuntos de tempos/atividades, tais como:

As jornadas de trabalho e dias de descanso (feriados, recessos, férias); as subunidades de temporalização como bimestres, quinzenas, semanas e dias letivos; os períodos festivos e comemorativos (dia das mães, do índio etc); as datas pedagógicas especiais, como os dias de planejamento, “as semanas de avaliação”, os períodos de recuperação; os períodos não letivos, como os de seleção e de matrícula; as datas das reuniões e assembléias escolares; a programação extraescolar, como as excursões; os “dias de conveniência”, as feiras de cultura, as competições esportivas etc. (p. 98).

Nessa direção, o calendário evidencia o caráter de organização, continuidade, uniformidade e linearidade do tempo vivido na escola.

Esse tempo determinado e controlado tem seu desenvolvimento fundamentado no taylorismo “que visa aumentar a produtividade, economizando tempo, suprimindo gastos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo” (ARANHA, 1989, p. 7). O taylorismo, sistematizado por Frederick Taylor no século 20, estabeleceu os parâmetros da racionalização da produção.

Mas, o taylorismo somente foi implantado em 1911 por Henri Ford, quando este instalou sua primeira linha de montagem na indústria de carros, com o objetivo, segundo Aranha (2000, p. 161), de “estabelecer a velocidade e o ritmo do trabalho, diminuir o tempo de produção, mediante o uso do cronômetro”.

Esse sistema visava à organização do tempo de trabalho na fábrica, mas atingiu outras instituições, principalmente a escola, que sofreu sua influência no período da ditadura militar, mais especificamente nas décadas de 60 e 70 no Brasil. Enfim, podemos dizer, que na temporalidade econômica, portanto, prevalece a linearidade e a homogeneidade do tempo do relógio diretamente relacionada com a organização dos tempos de trabalho no espaço da escola, inclusive no desenvolvimento do trabalho do professor na sala de aula. Esse tempo medido perpassa o processo de constituição e organização dos tempos escolares ao longo dos anos e implica uma reflexão sobre a lógica temporal que orienta a organização do trabalho docente e como o professor lida com o tempo na sala de aula.

Por isso no final da década de 70, uma nova função social para a escola, incorporando a ideia de direito à educação, faz parte da luta dos movimentos sociais pela democracia do Brasil. O direito à educação perpassa a aprendizagem, a construção de conhecimento e a formação. Sendo assim, as discussões sobre a forma de organização escolar ampliaram-se, provocando a necessidade de reflexão sobre outra forma de organização escolar.

Resultado desses movimentos e de várias discussões em torno de uma reorganização do tempo escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96 (art. 23), dispõe que

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Amparada por essa lei e pensando nessa lógica temporal é que a escolaridade em ciclo procura reorganizar o tempo/espço escolar de maneira que o aluno seja atendido dentro do seu processo de desenvolvimento humano: tempo de infância, tempo de adolescência e tempo de adulto; porque esses precisam ser prioridade no processo. Não tem como a escola se organizar sem levar em consideração esse fator tão significativo. Por isso Lima (2002) coloca que

Se o objetivo da escola é promover a aprendizagem humana, o critério fundamental deveria ser a organização do tempo de forma que os indivíduos envolvidos sejam a prioridade e que, portanto, a concepção de tempo acompanhe os processos de aprendizagem e de ensino tal como eles ocorrem na espécie humana. Evitando as rupturas criadas sempre que

interrompemos uma explicação, uma atividade, um processo de reflexão por causa da forma rígida como o tempo é distribuído no dia-a-dia da escola (LIMA, 1998, p.5).

Essa organização do tempo/espço escolar aparece como questão central na mudança da organização da escola seriada para a escola organizada por ciclos, e tem como objetivo favorecer as condições de aprendizagens do aluno, pois a aprendizagem é considerada um processo contínuo e não termina porque o ano terminou. O aluno aprende em todos os momentos da vida e não apenas na escola, onde permanece por um período limitado de tempo. Por isso ao invés de punir o aluno com a retenção, pelo que não aprendeu, a escola organizada por ciclo valoriza as aprendizagens já adquiridas pelo aluno e vê o conhecimento como um processo de continuidade.

Nesta reorganização do tempo/espço da escola, é preciso considerar como ponto de partida a reorganização do tempo/espço do professor para que esse consiga desempenhar seu papel e estabelecer o relacionamento interpessoal, realizar a observação do ritmo característico de cada aluno, o seu conhecimento prévio e o percurso de sua aprendizagem, para a partir daí fazer as intervenções necessárias no processo de aprendizagem do aluno, pois o tempo/espço no processo de ensinar do professor tem uma relação intrínseca com o tempo/espço de aprender do aluno.

Esse tempo/espço pressupõe a organização coletiva do trabalho. Não cabe mais ao professor trabalhar isoladamente. Por isso é de fundamental importância que a escola oportunize aos educadores espaços para planejamento coletivo, para que os professores organize ações pedagógicas em grupo para intervir no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido é importante refletir como a escola tem organizado o trabalho do professor em relação a esse tempo/espço, pois essa nova lógica exige um novo perfil docente e novas formas de ensinar. Isso implica que o professor considere que não se pode oferecer um mesmo tipo de atividade para alunos que têm tempos diferentes, processos de aprendizagens diferentes, níveis diferentes na construção do processo de aprendizagem e idades diferentes. É necessário que o professor indique aos alunos realização de diferentes tipos de atividades que gerem aprendizagens significativas, levando em consideração que o processo de aprendizagem acompanha o processo de desenvolvimento humano; por isso não se

pode separar o tempo da escola do tempo humano, esse processo precisa estar imbricado.

Neste sentido a escola organizada por ciclo amplia essa discussão, e no caso de Mato Grosso, uma mudança que tem sido bastante significativa em relação à organização do tempo/espço é a permanência do professor no ciclo.

Ao permanecer mais tempo com o aluno, o professor tem a possibilidade de aprender a lidar com a sua própria prática, e isso vai se tornando um diferencial tanto para o professor quanto para o aluno, pois ele vai adquirindo experiência com a sua própria prática. Esse processo de construção no percurso profissional do professor dá-se em razão daquilo que acontece no contexto do espaço escolar onde atua. Dessa forma, não há como não relacionar a prática pedagógica do professor aos saberes que vai adquirindo pela construção, pela aquisição, pela troca, ao longo do percurso da experiência profissional. E o resultado de tudo isso é a produção dos saberes da experiência.

O que Pimenta (2002) define como saber da experiência reforça a ideia de que na construção da prática pedagógica não se exclui a experiência profissional:

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 2006, p. 20).

Sobre isso Tardif (2002) argumenta que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos diante de um período de aprendizagem variável e que exige conhecimento, competência, aptidões e atitudes específicas adquiridas em contato com essas mesmas situações. Isso nos leva a entender que quanto mais tempo o professor passar com o aluno ele irá aprender mais sobre a sua forma de ensinar e mais sobre o processo de aprender do aluno.

Por isso esse tempo de permanência no ciclo é muito significativo para o processo de ensino-aprendizagem do professor e aprendizagem do aluno, pois ao permanecer mais tempo com a mesma turma o professor vai adquirindo saberes próprio da experiência que possibilitará maior compreensão da sua prática pedagógica.

Portanto é preciso entender que a prática pedagógica depende não apenas dos conhecimentos formais, adquiridos principalmente nos cursos de formação, mas

essencialmente depende das observações diárias que o professor faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da escola, da sociedade e da reflexão diária que impõe todo trabalho pedagógico.

Segundo Guilherme (2007, p.57) “o professor através desses novos enfoques, passou a ser tratado como sujeito de seu fazer, de um saber próprio e específico, com papel central nas mudanças.” Se o professor tem um papel central nessa mudança, é preciso pensar no tempo/espço de ensino desse professor.

Freitas e Freitas (2011, p.3) argumentam que “organizar o espaço tempo da sala de aula, não se restringe ao desenvolvimento de listagens de conteúdos, nem tão pouco a diversificação de técnicas/atividades e recursos didáticos”. Tudo isso devem ser percebidos como “aliados às situações de aprendizagem propostas pelo professor, “no entanto não podem ser tidos como foco central do trabalho docente”.

O autor continua argumentando que

Os professores necessitam ter clareza que sua responsabilidade transcende os muros da escola, pois à medida que seu trabalho contribui na formação de seus alunos está contribuindo para a construção de um determinado projeto de sociedade. Assim os professores precisam ter consciência do importante papel que desempenham (FREITAS; FREITAS, 2011, P.4)

Conforme Zeichner, o papel do professor nessa mudança deve ser de professor reflexivo, que reflete na e sobre a sua prática, concentrando esforço na busca de meios mais eficientes para atingir seus objetivos e encontrar soluções para os problemas decorrentes do seu cotidiano escolar. Neste sentido a reflexão é marcada fundamentalmente pela necessidade de se examinar, formular hipóteses e tentar resolver dilemas da prática.

Sendo assim o trabalho coletivo é de fundamental importância, pois como diz Giroux (1997) os professores precisam se organizar coletivamente para melhorar as condições em que trabalham, e demonstrarem ao público o papel fundamental que eles devem desempenhar.

Para isso é preciso pensar em uma nova postura docente. E é sobre a necessidade de outra concepção de professor e uma nova postura docente que falaremos a seguir.

## 1.2 A NECESSIDADE DE OUTRA CONCEPÇÃO DE PROFESSOR PARA OUTRA LÓGICA DE ESCOLA

A organização da escola em Ciclo de Formação exige que os professores repensem a sua prática pedagógica cotidiana, alicerçando-a com procedimentos e saberes que propiciem a articulação da interdisciplinaridade, a capacidade de atuação em grupo e o domínio de formas diferentes de planejamento e avaliação. Isso implica uma mudança de olhar em relação ao aluno e em relação ao processo ensino-aprendizagem, pois “toda inovação educativa tem de começar por rever nosso olhar sobre o aluno” (ARROYO 2004, p.56).

Essa mudança de olhar é que faz com que o professor mude a sua concepção de escola tradicional, onde o trabalho é feito anualmente, e passe a ter essa nova concepção levando em consideração que o aluno tem três anos no ciclo para se alfabetizar.

Ao permanecer mais tempo com aluno dando continuidade ao ensino aprendizagem dentro do ciclo, há possibilidades de que o professor regente passe a conhecer melhor o aluno, podendo com isso investir em planejamento mais adequado e fazer intervenções significativas no processo ensino-aprendizagem.

Tudo isso implica em uma nova concepção de professor frente às inovações propostas pelo Ciclo de Formação. Quando se fala em uma nova concepção de professor para o ciclo podemos pensar no professor reflexivo, pesquisador e intelectual considerando que tais posturas se constituem em uma exigência e desafio para este século de mudanças constantes.

Miguel Arroyo também tem contribuído muito para essa nova concepção de professor no ciclo. Na opinião dele:

Os coletivos de profissionais carregam cada dia para a escola uma imagem de educador que não inventam, nem aprenderam apenas nos cursos de formação e treinamento. E sua imagem social, é seu papel cultural, são formas de se relacionar como adultos com crianças, adolescentes ou jovens. São aprendizados feitos em outros papéis sociais, no convívio e no cuidado com irmãos e irmãs, nos papéis de parentes, avós, pais e mães, no aprendizado feito nos grupos de idade, nas amizades, nos movimentos sociais, na organização da categoria, nas experiências escolares, nas relações dos tempos de formação, no aprendizado de ser criança, adolescentes, jovem e adulto (1999, p.154)

O autor critica práticas correntes de formação que “preparam os professores,” desconsiderando os saberes construídos pelos professores e professoras. Ele argumenta que é necessário valorizar as capacidades que o professor já tem criticando teóricos que enfatizam a formação do educador como pré-requisito para implantação dos sistemas (ARROYO, 1999, p. 156). Sua ideia é de que os professores se formam para os ciclos fazendo o que os ciclos orientam a fazer, ou seja, é através da ação e da convivência com seus pares que os professores vão ressignificando suas práticas.

Vários estudiosos têm discutido sobre essa concepção de professor. Dentre esses estudiosos destacamos Zeichner (1997) que considera a reflexão como um ato coletivo e entende que uma postura reflexiva do professor implica que o mesmo tenha uma concepção de investigador de sua própria prática pedagógica. O autor defende o cruzamento do conhecimento acadêmico com as práticas do professor pesquisador, pois ao pesquisar a sua própria prática o professor vai adquirindo, além do conhecimento que ele já possui um conhecimento mais aprofundado da sua prática pedagógica.

Para Giroux (1997) o professor é visto como personagem principal na inovação da escola cabe a ele a tarefa de refletir na e sobre sua atividade, como forma de trabalho intelectual. Esses intelectuais têm, para esse autor, “[...] a tarefa central [...] de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1988, p. 32).

Nesse contexto, o conceito de intelectual para Giroux:

[...] fornece a base teórica para o questionamento das condições ideológicas e econômicas sob as quais os intelectuais, como um grupo social, precisam trabalhar a fim de funcionarem como seres críticos, reflexivos e criativos. Este último ponto reveste-se de uma dimensão normativa e política e parece especialmente relevante para professores, pois, se acreditamos que o papel da docência não pode ser reduzido ao mero treino em habilidades práticas, mas envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, então a categoria de intelectual, torna-se uma forma de integrar o objetivo da educação do professor, a escola e o treinamento em serviço àqueles mesmos princípios necessários para o desenvolvimento de uma sociedade e de uma ordem democráticas (GIROUX, 1988, p. 23)

Os professores como intelectuais devem combinar reflexão e ação para fortalecer o seu trabalho e ajudar os estudantes desenvolverem habilidades e conhecimentos necessários para abordarem as injustiças e serem atuantes críticos

comprometidos com o desenvolvimento de um mundo mais justo e democrático, interpretando-o criticamente e mudá-lo quando necessário.

Concordamos com Giroux (1988), quando coloca que:

Os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam como devem desempenhar papel importante na definição dos propósitos e das condições da escolarização. Tal tarefa é impossível dentro da divisão de trabalho, onde os docentes têm pouca influência sobre as condições econômicas e ideológicas de sua atividade. Há também uma crescente tendência política e ideológica [...] para afastar os professores e os alunos de seu contexto e de suas experiências culturais, em nome de abordagens pedagógicas que tornarão o processo escolar mais instrumental [...]. O conceito do professor como intelectual pode fundamentar uma postura teórica para a luta contra esse tipo de imposição ideológica e pedagógica (GIROUX, 1988, p. 22).

Sob essa ótica, mais que um compromisso pessoal e profissional há de se ter um compromisso político-social na docência, já que, o despertar da dimensão política contribui significativamente com o papel profissional em seu exercício para a transformação social. Essa consciência política docente deve gerar uma ação-reflexão que não se restringe a sala de aula, mas que deve fazer-se presente no seio da instituição escolar e do trabalho docente, permeando todas as suas atividades

Para Zeichner (2008, p.544) “Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que é responsável por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada”.

Para isso, o professor precisa ser reflexivo e intelectual para refletir sobre o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), os professores precisam saber tomar decisões, no dia-a-dia, e produzir o material necessário para atender as necessidades de aprendizagens dos seus alunos. Precisam estar preparados para entender as transformações que vão surgindo e serem receptivos e abertos à concepções pluralistas.

Imbernón (1994, p.50) diz que “os docentes devem ser capazes de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar”.

Este docente proposto por Imbernón é o mesmo proposto por Giroux e Zeichener: um professor que seja capaz de participar ativa e criticamente no processo de inovação e mudança a partir de e em seu próprio contexto.

Neste sentido entende-se que o Ciclo de Formação exige que esse professor seja capaz de questionar as condições e posições políticas, econômicas e pedagógicas de seu trabalho de maneira crítica, reflexiva e criativa, em busca da luta por mudanças sociais. Um professor intelectual, reflexivo e pesquisador capaz de analisar, criticar e refletir a sua prática docente, não um técnico que implementa inovações prescritas.

Tudo isso implica considerar o professor como “capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração do coletivo da escola” (IMBERNÓN, 2010, p.22).

### 1.3 CONCEPÇÃO E PRÁTICA CURRICULAR

Para pensar o currículo nesse contexto de estudo buscamos um diálogo com teóricos como Pacheco (2003), Bernstein (1996, 1998), Goodson (2005), Sacristán (2000), Santomé (1998) e Silva (2005; 2010).

Para Santomé pensar o currículo na sociedade atual, significa romper com a concepção do currículo isolado, descontextualizado, fragmentado que não propicia a construção e a compressão de nexos que permitam a sua estruturação com base na realidade (SANTOMÉ, 1998).

Neste sentido a escola organizada por ciclos propõe uma ruptura da concepção de ensino aprendizagem acumulativa e transmissiva propondo uma nova concepção de currículo, onde o corpo docente da escola, o coletivo, deve organizá-lo de forma integrada respeitando o contexto histórico social e os ritmos de aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, Santos (2011, p. 27) aponta que a escola organizada por ciclos

Tem como princípio a interdisciplinaridade, entendida como troca disciplinar dinâmica, onde a importância de cada disciplina está no fato de poder ajudar a entender, explicar ou resolver os problemas do cotidiano, e não exclusivamente pelo seu valor científico e social até então preconizado.

Esta ação tem corroborado para a desconstrução de conceitos sedimentados nos espaços educativos seriados, de que os alunos precisam ser classificados hierarquicamente em suas habilidades e aptidões. Com esta visão, as escolas organizadas por ciclos tendem a se tornar lugares em que se respeitam os diferentes ritmos de aprendizagem. Essa lógica segmentada, própria da escola seriada, no ciclo não encontra respaldo, já que as temporalidades humanas são o que referencia os processos de aprendizagem.

Barretto e Mitrulis (1999) colocam que na escola organizada por Ciclos

O currículo é repensado a partir de princípios ordenadores que não as disciplinas escolares, objetivando a construção de uma escola de corte popular e democrático. A integração dos conteúdos deve ser feita com base nas vivências socioculturais dos alunos e as séries são substituídas por ciclos (...) de certa maneira o que ocorre nesta proposta que vai conseguir a adesão de alguns profissionais é que esta é "calcada no trabalho coletivo, a proposta demanda que os docentes dela se apropriem, participando ativamente da sua própria construção (BARRETTO E MITRULIS, 1999, p. 41)".

Nessa organização do trabalho pedagógico é preciso superar os limites impostos dos modelos taylorista/fordista que conseguiram reforçar os sistemas piramidais e as hierarquias de autoridade onde no campo educacional presenciamos suas influências por meio da acentuada divisão social do trabalho, a submissão, práticas pedagógicas que impediam a reflexão crítica, conteúdos desarticulados e fora do contexto, compartimentalização do saber, hierarquias e isolamento entre as áreas de conhecimento e outros aspectos.

Por isso na hora de planejar as aulas o professor não pode esquecer que "[...] é preciso levar em consideração que existem diferentes classes de conhecimento e que cada uma delas é reflexo de determinados propósitos, perspectivas, experiências e valores humanos" (SANTOMÉ, 1988, p.100).

Desse modo, pensar em uma organização do trabalho pedagógico que possibilite a vivência e o diálogo entre as várias áreas de conhecimento implica em compreendermos qual concepção de currículo que os atores sociais que vivenciam o trabalho pedagógico possuem. Pois há de se considerar que o currículo é uma construção dos atores que o constituem, ele expressa uma identidade (SILVA, 2005).

Pensar nestas possibilidades implica uma mudança de concepção, crenças e posturas do professor, como também da própria organização do trabalho

pedagógico como um todo. É preciso que cada um dos envolvidos no processo educativo exerça o seu papel com o devido protagonismo da sua função.

Assim, a Proposta Oficial da SEDUC coloca que

O currículo é sempre uma construção sociocultural que revela seu compromisso com os sujeitos, com a prática social, com a história, com a sociedade e com a cultura adotando uma concepção crítica de currículo que tem um compromisso com a formação integral do sujeito. (Mato Grosso 2000, p.81).

Huebner (1975 APUD PACHECO, 2003, p.13) ao falar sobre o currículo e a educação como construção política, parte do pressuposto de que a escola “é o veículo dessa atividade política, ou seja, um modo particular de organizar o poder e as influências que se encontram nas suas práticas cotidianas”.

Essa citação mostra que o currículo é o enfoque principal na educação, e a escola como veículo socializador desse currículo tem o poder de fazer transformações no sistema educacional através do poder e das influências que se encontram nas suas práticas cotidianas.

Segundo Silva (2005) a teoria curricular pode ser analisada sob dois prismas principais: as concepções tradicionais ou conservadoras e a concepção crítica. Esta última já admite alguns estudos, ou ramificações mais avançados correspondendo a uma concepção pós-crítica. Tanto a vertente tradicional ou conservadora quanto a crítica ou a terceira vertente, as pós-críticas, como pontua Silva (2005), todas com origem nos Estados Unidos ou na Inglaterra, influenciaram e influenciam ainda este campo aqui no Brasil.

Silva (2010) apresenta uma cronologia destas teorias curricular, onde ele mostra as características de cada momento do currículo no Brasil:

*As Tradicionais ou Conservadoras*, construídas no início do século passado, se preocupavam com questões como ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Nesse contexto curricular encontra-se organizado o currículo da escola seriada, onde o conhecimento é dividido em componentes curriculares específicos para cada campo do conhecimento e esses dividido em séries ou anos de estudos. O ensino está centrado na transmissão de conhecimento e preparação para o mercado de trabalho.

As *Teorias Críticas*, construídas em meados do século passado, se preocupa com os estudos sociológicos e questionam o caráter prescritivo do currículo e sua análise desvinculada do contexto social mais amplo. Enfatiza os conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, poder, capitalismo, relações sociais de reprodução, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. É sustentada pela crença de uma escola que tenha seu papel ressignificado na construção de uma sociedade mais democrática e mais justa (MOREIRA, 2002).

As *Teorias Pós-Críticas* criticam a desvalorização do desenvolvimento cultural e histórico de alguns grupos étnicos e os conceitos da modernidade, como razão e ciência. Outra perspectiva desse currículo é a fundamentação no pós-estruturalismo que acredita que o conhecimento é algo incerto e indeterminado. Questiona também o conceito de verdade, já que leva em consideração o processo pelo qual algo se tornou verdade.

#### 1.4 CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação docente vem ganhando cada vez mais destaque no meio educacional. Refletir sobre esse tema é um dos pontos de fundamental importância para se pensar no desenvolvimento profissional do professor.

Para André (2010, p.175) o conceito de “desenvolvimento profissional docente tem sido utilizado por autores como Nóvoa, Imbernón e Marcelo Garcia em substituição ao conceito de Formação Inicial e continuada”.

Marcelo Garcia (2009, p.9) justifica a preferência pelo uso deste conceito, por se adequar melhor à “concepção do professor enquanto profissional do ensino e porque o termo *desenvolvimento* sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada”.

No sentido de demarcar a compreensão da formação desde uma ótica que contemple a iniciativa pessoal de quem se forma, apresentamos três termos que Marcelo Garcia (1999, p.19 apud Debesse, 1982) coloca que estão implicados na formação, são eles: autoformação, heteroformação e interformação.

A **autoformação** seria uma ação onde o sujeito tem uma participação independente, mantendo sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados de sua própria formação.

A **heteroformação** é uma formação que se organiza e desenvolve “a partir de fora” por especialistas externos ao contexto escolar, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa.

A **interformação** uma ação educativa que ocorre entre futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos e que existe como apoio no trabalho da equipe pedagógica.

Pensar no desenvolvimento profissional do professor implica vê-lo como aprendiz que está em contínua mudança. O professor que se preocupa com o seu desenvolvimento profissional não fica esperando apenas que a instituição lhe proporcione formação, ele se coloca como sujeito da ação buscando a sua *autoformação*, a fim de adquirir novas aprendizagens com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que proporciona aos seus alunos.

Marcelo Garcia (1999, p.139) vê “o desenvolvimento profissional dos professores como uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino.” Assim, pensar o desenvolvimento profissional é englobar as dimensões do desenvolvimento também da escola, da inovação curricular, do ensino e da profissionalidade dos professores.

Quando falamos em desenvolvimento da escola é num entendimento de que a mesma passe a ser uma unidade básica de mudança e formação ajudando no processo de formação do professor para que este consiga “transformar o conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” Marcelo (GARCIA 2009, p. 8).

Neste sentido o professor deve conscientizar-se que ele necessita ampliar e aprofundar os seus conhecimentos para melhorar a sua competência profissional.

Mas há de se considerar que a formação não é o único fator responsável pelo desenvolvimento profissional. Ao argumentar sobre isso Imbernóm (2010, p. 46) coloca que “a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo”. O autor coloca que existem diversos fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho da escola em que é exercida, a promoção da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, entre outros, são fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional.

Há de se considerar que o desenvolvimento profissional vai além das práticas formativas, ao considerá-lo como fatores não formativos, dá estímulo aos

professores a lutar pelas melhorias sociais e profissionais em busca de melhores salários, melhores condições no trabalho, mais recursos financeiros para a educação, busca de estabilidade na carreira. Tudo isso afeta o desenvolvimento profissional.

É neste sentido que Imbernón (2010, p.49) coloca que

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

Por isso o professor deve lutar pelos seus direitos em busca de melhorias sociais, pedagógicas e profissionais para que isso não venha impedir o seu desenvolvimento profissional. Outro fator importante a ser considerado no desenvolvimento profissional, é a identidade do professor.

Para Marcelo Garcia (2009) o desenvolvimento profissional dos professores deve ser entendido também na procura de sua identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo da carreira. O autor continua argumentando que a construção dessa identidade

Pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (Marcelo Garcia, 2009, p.11)

Ao dizer que o processo de construção da identidade recebe influências externas ao indivíduo significa dizer que muitos casos a pessoa decide seguir uma carreira porque foi influenciado por alguém a tomar essa decisão. Existem muitos casos em que pessoas dizem que decidiu ser professor porque ela teve um professor muito bom durante sua formação que lhe inspirou a seguir a carreira. Isso mostra que a construção da identidade se dá desde cedo quando o indivíduo adota papéis e atividades de outras pessoas que lhe parecem significativas.

Para Imbernón (2009) a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e uma necessidade de compartilhar e de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, movendo o

equilíbrio entre as tarefas profissionais e a estrutura de participação social, segundo o autor a formação continuada de professores está articulada com o desempenho profissional e o reconhecimento de sua efetividade acontece na prática cotidiana e assim vai construindo a sua identidade profissional.

Imbernón (2010), afirma ainda que a identidade docente envolve a dimensão pessoal e profissional, pois segundo o autor, ela é uma união de representações, sentimentos, experiências, influências, valores, sendo que esta é mutável, ou seja, se transforma de acordo com os contextos da atuação e vivência social e histórica. Sendo assim a identidade docente é construída ao longo da trajetória profissional podendo apresentar modificações com o passar do tempo.

Para Pimenta (2002), a identidade do professor é epistemológica e profissional, constituindo-se a partir da formação inicial e continuada, das experiências pessoais e coletivas, de conhecimentos e saberes vivenciados em seu trabalho docente situado na escola enquanto uma instituição social e educativa. Nesse sentido, a prática e a construção da identidade docente inserem-se nas contradições histórico-sociais que a envolvem, na configuração social e pedagógica da escola.

Desse modo, concebemos o desenvolvimento pessoal e profissional de professores como um processo permanente de valorização identitária numa dimensão formativa na qual se articulam os saberes que configuram a docência. A identidade docente é configurada no fazer pedagógico, no cotidiano de trabalho do professor, na vivência de conflitos e situações diversas, a partir da reelaboração de conhecimentos e de novos saberes, evidenciando a existência de um saber que se constrói no próprio fazer, adquirido nas experiências vividas e no exercício das atividades pedagógicas.

## 2 A POLÍTICA DE CICLOS NA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO NOS TEXTOS OFICIAIS

O Sistema de Ensino da Rede Estadual de Mato Grosso está organizado por Ciclos de Formação. Essa forma de organização está regulamentada pela Lei nº 9394/96- LDB, na Resolução 07/2010 CEB/CNE e na Resolução 262/02/CEE.

A experiência da escola organizada por ciclo em Mato Grosso iniciou em 1996, quando a SEDUC-MT implantou no Ensino Fundamental o "Projeto Terra", em 22 escolas públicas urbanas e rurais. Em 1998, é feita uma reestruturação do Ensino Fundamental, onde houve a implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), em 347 escolas estaduais, eliminando a reprovação da 1ª série para a 2ª série, constituindo um bloco de dois anos ininterruptos. Foi após essas experiências, que a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso decidiu, no final ano de 1999, propor a implantação de Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental.

A justificativa para a implantação da proposta de Ciclos de Formação se sustenta na necessidade de diminuir o percentual de perdas composto por alunos evadidos e repetentes na Rede Pública Estadual de Ensino, o qual chegava a "(19,5%) de repetência (14,9%) de evasão, em 1997, totalizando 34,4% de fracasso escolar" (MATO GROSSO, 2000, p. 25).

Os dados apresentados apontavam para a emergência do governo e da secretaria em assumir um compromisso com as mudanças da organização da escola e do currículo que fosse para além do então predominante sistema seriado.

No ano de 2000<sup>4</sup> foi feita uma pesquisa com objetivo de discutir as dificuldades e avanços na introdução do projeto PEC e responder um questionário com indagações sobre o modo de agrupar os alunos. Foi discutido também sugestões de temas para os cursos de capacitação, o modo como o professor articulador desenvolve o seu trabalho, o eixo de organização do currículo e os critérios priorizados ao elaborar os relatórios da avaliação dos educandos. As discussões e respostas dos participantes desta pesquisa serviram de diagnóstico da situação real do trabalho pedagógico das escolas em relação ao ciclo. Esse diagnóstico envolveu 347 escolas estaduais (78% das escolas de ensino

---

<sup>4</sup> Dados tirados da Proposta oficial Escola Ciclada de Mato Grosso Novos Tempos e Espaços para Ensinar- Aprender a Sentir, Ser e Fazer ( 2000, p.18-19)

Fundamental) 71 escolas municipais, 65 municípios e 60 secretários municipais de educação.

Segundo o documento oficial (MATO GROSSO 2000), esse diagnóstico mostrou que os pontos positivos da escola ciclada superavam os pontos de dificuldades; e foi muito importante, pois serviu de base para a elaboração da Proposta Oficial Escola Ciclada de Mato Grosso: *Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*.

A proposta Oficial é composta de 196 páginas, subdividida em quatro capítulos. Traz como objetivo contribuir sobre a reflexão da prática pedagógica e a compreensão dos princípios orientadores da escola organizada em Ciclos e Formação. Apresenta algumas razões para a mudança da Escola Seriada para a Escola Organizada por Ciclo, e mostra o contexto do Ciclo na educação do Estado de Mato Grosso e o que se pretende com a ampliação dessa nova forma de organizar o currículo.

Em suas diretrizes e fundamentações gerais, a proposta oficial explicita preocupações com as conjunturas sociais, políticas, geopolíticas da constituição do povo Matogrossense, fazendo referências de que estas questões devem orientar a organização do currículo, no sentido da construção de novas possibilidades no sentido de ser o ancoradouro desta diversidade da constituição da população em MT. Uma vez que, tradicionalmente, segundo a proposta, o currículo tornou-se um dos responsáveis pela negação da diversidade cultural e pela exclusão de uma grande parte da população da escola.

A Proposta Oficial traz uma organização das turmas considerando as características humanas em cada ciclo de formação, bem como a estrutura curricular correspondente a essa organização. Discute também as questões curriculares, abordando a organização da Matriz Curricular com uma visão globalizada e interdisciplinar e as opções metodológicas para essa prática. Mostra que a avaliação é de fundamental importância nessa forma de organização, juntamente com os critérios e instrumentos dos registros da aprendizagem.

Este documento coloca que essa nova organização procura atender às características e necessidades de aprendizagem do educando, provocando “no educador a busca de 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” (MATO GROSSO, 2000, p. 25).

Este documento foi distribuído às escolas no ano de 2001 no sentido de contribuir para a “[...] reflexão sobre a prática pedagógica e a compreensão dos princípios orientadores da escola organizada em ciclos de formação” (MATO GROSSO, 2000, p. 11).

Conforme Ball (1992, apud MAINARDES, 2007, P. 38) o texto sofre alteração ao chegar à escola, pois “o leitor lê e interpreta de acordo com suas vivências e influências que determinam a interpretação e recriação do texto”. Para esses autores os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas, pois há uma diversidade de saberes, poderes, experiências e culturas que influenciam as tomadas de decisões para efetivação da proposta.

A SEDUC-MT argumenta que a adoção do Ciclo de Formação na Rede Estadual de Ensino

Demonstra ser a mais adequada e coerente com as características do Estado do Mato Grosso. Não é apenas uma estratégia para eliminar a evasão e a repetência, mas para uma ampla reorganização estrutural-administrativa e pedagógica no Ensino Fundamental capaz de propiciar a qualidade na educação. A ideia do 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 (SEDUC, 2000, p.25).

Ao assumir o Ciclo de Formação como Política Educacional, a Rede Estadual de Ensino passa a garantir o ensino de nove anos, atendendo as crianças a partir dos seis anos de idade.

No ano de 2002, a Proposta do Ciclo e Formação foi regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso através da Resolução 262/2002 e Parecer 289/2002, trazendo a seguinte justificativa:

A mudança de uma escola seriada para uma escola ciclada justifica-se pela necessidade imperiosa que a atual conjuntura político econômica - social tem colocado, exigindo um novo paradigma de escola e educação que atenda às reais necessidades da população, contemplando as novas relações entre desenvolvimento e democracia... A permanência dos elevados índices de insucesso escolar tem levado a sociedade brasileira, de modo geral, a desacreditar na escola e ver com naturalidade e banalização a retenção e a deserção dos alunos, especialmente daqueles provenientes de camadas populares (Parecer 289/2002, p. 03).

Para melhor definir alguns pontos da proposta

No ano de 2005, a SEDUC-MT contratou consultoria do Instituto de Educação da UFMT, em conjunto com as Equipes de Ensino Fundamental (SUEB) e de Formação Continuada (SUFP), visando realizar estudos, pesquisas e análises da “Proposta Escola Ciclada” uma vez que o documento apresentava certa ambiguidade ao assumir características de Ciclos de Formação e Ciclos de Aprendizagem. Dessa forma, tornou-se necessário fazer adequações de modo a explicitar sua fundamentação e opção pela organização das escolas por Ciclos de Formação Humana. Em 2006 a SEDUC retoma as discussões, após reunião interna e propõe uma ampla discussão para reestruturação da Política de Ciclos. Durante este período, várias orientações foram enviadas às escolas, visando dar suporte ao fortalecimento da implantação da proposta (BRANDINI, 2011, p.45)

É possível verificar a ambiguidade de Ciclos de Formação e Ciclos de Aprendizagem quando é colocado na Proposta Oficial (p.57) que “na passagem de um ciclo para outro, o aluno poderá ficar retido no final do ciclo.” Segundo Mainardes (2007) esse não rompimento radical com a reprovação é uma característica do ciclo de aprendizagem.

Mas isso pode ser entendido também como uma recontextualização dos ciclos de aprendizagem e dos ciclos de formação, onde a SEDUC-MT dá a sua própria interpretação a essas políticas. Lopes (2005, p.58) entende que isso é uma “recontextualização híbrida que não podem ser entendidas pelo princípio da contradição”.

Para a autora não se trata de elementos contraditórios em que um não existe sem o outro, tampouco podem ser explicados apenas por distinções e oposições. São discursos ambíguos sem que as marcas supostamente originais permaneçam, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas em uma bricolagem, visando sua legitimação.

Com base em Ball (2006), podemos considerar que este documento é o texto que se estrutura por um conjunto de discursos, nem sempre coerentes, uma vez que se faz a partir diversas opiniões e alianças.

## 2.1 A ESTRUTURA DO CICLO NA PROPOSTA DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO

Com a implantação da Escola Organizada por Ciclo de Formação, a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso se estrutura de forma a atender aos grupos de alunos por idades aproximadas. Esta enturmação supõe que os alunos com seus

pares alunos de idades terão mais facilidades de se socializarem porque os desejos e interesses são próprios de cada ciclo da vida.

Desta forma um dos grandes desafios da proposta política de organização escolar em ciclo de formação é conquistar mudanças profundas de paradigmas, que até então eram orientados pelo tecnicismo, a linearidade, a padronização e controle, predominantes no sistema seriado.

Ancorado nas teorias críticas do currículo, o Documento Oficial (MATO GROSSO, 2000, p. 81) coloca que “O currículo é uma prática social, cuja função socializadora e cultural desenvolvida nos meandros da instituição formadora deve assegurar aos membros a aquisição e a compreensão da experiência social 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 essa oportunidade, no sentido de ampliar sua concepção de mundo, sociedade, homem.

O currículo na Escola organizada por Ciclos de Formação leva em consideração os tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Pressupõe a ordenação dos conhecimentos de tempos maiores e mais flexíveis, garantindo assim a continuidade da aprendizagem do educando numa perspectiva mais ampla. Os conteúdos são vistos como instrumentos culturais necessários para que o estudante progrida na sua formação global e não como atividade com fim em si mesma.

Para isso a SEDUC propõe trabalhar com uma organização curricular por áreas do conhecimento de forma interdisciplinares e coletiva. O documento oficial define que compete ao professor regente:

- Planejar conjuntamente com seus 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 de construção do conhecimento e desenvolvimento do aluno.
- Possibilitar o surgimento de vínculo afetivo favoráveis para a relação entre professores e alunos e aluno-aluno, possibilitando o exercício da auto-estima, como aspecto fundamental para o sucesso escolar.
- Utilizar jogos, brincadeiras, materiais alternativos e outros espaços além a sala e aula para o desenvolvimento das ações curriculares, através os mais variados multimeios.

- Adotar a organização espacial a sala de aula em círculo ou pequenos grupos, favorecendo as trocas de saberes pela interação.
- Utilizar a heterogeneidade do nível de conhecimento dos alunos nas atividades, como suporte para garantir intercâmbio no cotidiano escolar.
- Observar o “erro construtivo” o 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 estratégias metodológicas que facilita a construção do conhecimento.
- Encaminhar ao apoio pedagógico os alunos com dificuldades de aprendizagem, depois de esgotadas todas as possibilidades para resolver as dificuldades, mediante a prática do Plano de Apoio Pedagógico.
- Estabelecer parcerias com pais e funcionários, pois, na escola organizada por ciclos, todos trabalham juntos para o sucesso dos alunos. (MATO GROSSO 2000, p.59).

Na citação a cima a primeira orientação para o professor regente, é para que o planejamento seja feito conjuntamente com seus pares. Isso implica que se tenha um local adequado para que o coletivo do ciclo se reúna para traçar estratégias juntos. Além disso, compete ao órgão gestor assegurar a hora-atividade necessária para que esses professores tenham assegurados o direito de se reunir coletivamente.

Quanto ao currículo, a Proposta Oficial (MATO GROSSO 2000) mostra que o currículo está organizado em três áreas de conhecimento: Linguagens, Ciências naturais e Matemática e Ciências Humanas e Sociais. Essas áreas devem inter-relacionarem articulando-se e integrando-se significativamente umas as outras e trabalhadas de forma globalizada.

Ao falar sobre esse currículo integrado Bernstein (1988) destaca alguns pontos a ser considerado:

- a) Deve haver algo de consenso com respeito à ideia integradora em si, para que esta funcione;
- b) A ideia deve ser explícita;
- c) A natureza entre a vinculação e a ideia e os diversos conteúdos deve ser desenvolvida sistemática e coerentemente;
- d) Há de se estabelecer um consenso de alunos e professores para desenvolver um controle sensível para a tarefa global;
- e) É de fundamental importância desenvolver um critério de avaliação muito claro (p.79).

Trabalhar de forma integrada e interdisciplinar exige além de conhecimento, um envolvimento por parte dos professores que trabalham em uma mesma instituição escolar, bem como a interação entre eles. Assim de acordo com Fazenda (2005) o trabalho interdisciplinar não se ensina, nem se aprende, ou seja, vivencia-se, constrói-se, pois o que caracteriza um trabalho interdisciplinar é a busca, a

pesquisa e a ousadia em romper os limites das fronteiras estabelecidas entre as várias áreas de conhecimento, entretanto, respeitado cada área onde na construção interdisciplinar estes campos de conhecimentos não se anulam, nem somam, contudo estabelecem um diálogo dialético respeitado a especificidade do estatuto epistemológico de cada área do saber.

Nesta perspectiva o documento Oficial diz que

Vencer a fragmentação dos conteúdos organizados tradicionalmente exige mais que competência, que é importante, mais não é tudo; exige uma postura política corajosa, no sentido de arriscar de desmitificar certas crenças e práticas cristalizadas e de experimentar novas formas de proporcionar o encontro dos educandos com o saber elaborado socialmente e sistematizado. (MATO GROSSO 2000, p. 87)

Neste sentido, a interdisciplinaridade implica num novo pensar e agir, numa postura que privilegia a abertura para uma vivência interativa mediada por conhecimentos diversificados. Busca-se superar a linearidade do currículo escolar, reorganizando-os de forma a superar a tendência de um mero seguimento da lista pronta por série.

É nessa direção que se busca instruir a nova prática curricular, produzindo um novo ambiente social na qual os conhecimentos das ciências venham a fazer parte de novas formas de interlocução, interpretação e ação, valorizando relações com o dia a dia fora da escola.

O Documento Oficial (MATO GROSSO 2000) argumenta que a SEDUC-MT tem uma postura de abandono do conceito de currículo como listagem de conteúdos tendo uma visão mais ampla além de conteúdos, objetivos e métodos. Argumenta ainda que como instrumento para orientar as ações do professor, o currículo não deve suplantiar a iniciativa e responsabilidade desses profissionais restringindo-os a meros executores de um plano de ação.

Visando alterar a prática docente, fornecendo alternativas metodológicas compatível com o desejo de mudança, a SEDUC-MT apresenta algumas sugestões de trabalho com conteúdos curriculares a partir de Temas Geradores, projeto de trabalho, Projeto Integrado e Unidades didáticas Integradas.

Mas vale ressaltar que todo esse trabalho só tem sentido se for feito de forma interdisciplinar buscando um ensino que motive professores e alunos a caminharem

juntos em um processo dinâmico, dialógico, de descobertas e, sobretudo de dar significado ao que se ensina e se aprende.

Nesta proposta política, o *currículo* é concebido para além da noção de listagem dos conteúdos, apresentado uma organização curricular fundamentada nas fases do desenvolvimento humano – infância, pré-adolescência e adolescência.

Ao pensar o aluno em suas fases de desenvolvimento humano, a Escola Organizada por Ciclo de Formação leva em consideração que o ser humano está em processo de construção e passa por temporalidades diferentes. Por isso devem ser tratados como seres em construção. Não se pode tratar todos da mesma forma. Sobre isso Arroyo (2004) argumenta que não tratamos da mesma maneira uma criança de dois anos, uma de três, um pré-adolescente de dez, ou um adolescente de catorze. Nós os tratamos de acordo com seus tempos, de acordo com seus ciclos. Daí a necessidade de a escola adaptar-se ao mundo da vida e não ao contrário Pistrak (2002), como faz o regime seriado.

A matrícula dos alunos é feita anualmente, prevendo 200 dias letivos e 800 horas anuais para cada fase. Totalizando no ciclo, 600 dias letivos e 2400 horas (ESCOLA CICLADA DE MATO GROSSO, 2000, p.106).

Quanto ao número de alunos em cada fase, o documento oficial estabelece que em todas as fases do 1º ciclo deve ser colocado de 25 a 30 alunos. (ESCOLA CICLADA DE MATO GROSSO, 2000, p.52).

No texto dessa política, a referência feita ao professor e ao seu papel ganha destaque, colocando que as ações devem ser coletivas no que diz respeito à participação de todos na efetivação da Proposta Político Pedagógico da escola, comunidade escolar, professores e alunos. Para garantir um ensino de qualidade esses profissionais devem ter um trabalho articulado com a gestão e comunidade escolar. Para tanto o documento (MATO GROSSO 2000, p. 59) explicita o papel de cada um dentro do processo:

O **Professor regente** é o profissional responsável por uma turma e irá trabalhar todas as áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar e coletiva. Será responsável por uma ou mais áreas do conhecimento, no sentido de completar a carga horária prevista em seu regime de trabalho. Ao analisar o papel do professor regente como responsável por trabalhar as áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar, pode-se verificar a contradição da proposta, ao colocar um sistema de gerenciamento da alfabetização (SIGA) onde traz os campos somente de Língua

Portuguesa e de matemática. Como pode exigir que o professor faça um trabalho interdisciplinar se o próprio sistema delimita apenas dois campos privilegiados: Português e Matemática.

**O Professor articulador** não tem uma turma fixa, ele desenvolve seu trabalho com grupos de alunos diferenciados, provenientes das fases do ciclo e das turmas da Superação, que apresentam dificuldades na aprendizagem e necessitam de um planejamento diferenciado, participativo, consistente e rigoroso de acordo com a necessidade apresentada por cada aluno.

Podemos dizer que o trabalho do professor articulador é a engrenagem que movimentam o ciclo de formação. Pois quando um aluno apresenta alguma dificuldade de aprendizagem na sala de aula, ele é encaminhado para a sala de articulação e assim que apresenta avanço na superação daquela dificuldade ele sai da articulação dando lugar a outro aluno que por ventura venha ter dificuldade.

**O coordenador pedagógico** deve atuar junto ao professor regente e professor articulador no desenvolvimento dos processos e aprendizagens dos alunos.

Quanto à **avaliação**, a Proposta Oficial (MATO GROSSO 2000, p.177) diz que faz a “opção por uma avaliação educacional com mecanismo diagnóstico da situação de aprendizagem do educando, fazendo replanejamento e intervenções tendo em vista os avanços e crescimento do aluno e não uma estagnação disciplinadora”. A Proposta diz também que no Ciclo de Formação “a avaliação assume um caráter investigativo, diagnóstico, contínuo e processual, preocupando-se com a aprendizagem dos alunos e rompendo com a lógica classificatória difundida nas escolas e evidenciada na concepção memorística do saber”. (MATO GROSSO, 2000, p.180)

Essa sistemática de avaliação apresenta vários instrumentos e técnicas, como: caderno de campo, 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.

O documento orienta aos professores a fazer um relatório descritivo de avaliação. Esse relatório é um instrumento de registro elaborado pelos professores, que sistematiza as informações coletadas a partir dos outros instrumentos avaliativos. Na elaboração desse relatório, o professor deverá contemplar os conteúdos de natureza cognitiva e o desenvolvimento afetivo do aluno. Deve

descrever as mediações realizadas durante o processo de aprendizagem do aluno, o caráter evolutivo e individual das aprendizagens de cada estudante. Orienta também a ouvir a família (pais ou responsáveis) sobre o desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos.

Neste discurso sobre a avaliação é possível verificar um pensamento progressista onde a avaliação é vista como um processo constitutivo da aprendizagem. Mas ao participar da Conferência da Escola Ciclada (Conferência para avaliar os 10 anos de implantação do ciclo na Rede Estadual - CONEC, 2012), percebemos que foi entregue aos conferencistas um manual onde é possível verificar uma grande preocupação da SEDUC, em mostrar os dados do Inep, quanto aos avanços dos índices de reprovação, evasão e repetência bem como aos índices da prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática.

No manual são apresentados 21 gráficos referentes ao ensino fundamental. Nos gráficos 8 e 9 do manual são apresentados os índices referentes à proficiência de Língua Portuguesa e Matemática respectivamente. Isso mostra que a SEDUC tem uma preocupação com a avaliação externa e com o índice do IDEB da Rede Estadual.

É notório que essa avaliação externa é avaliação de produto e não é diagnóstico e formativa como preconiza o Ciclo de Formação. E isso reflete lá na escola, onde é possível verificar a preocupação de todos os professores, diretor e coordenador em trabalhar simulados com os alunos, para atingir uma boa nota na Prova Brasil. Isso nos faz refletir o que diz Freitas (2007, p.981) que “o uso da avaliação externa tem como pano de fundo a ‘teoria da responsabilização’ liberal.” Essa responsabilização recai sobre a escola. Se a escola não conseguiu um índice elevado na Prova Brasil, SAEB e IDEB, ela é a responsável por não receber recursos por parte do governo. Sobre isso Freitas (2007, p.981) argumenta também que “a responsabilização pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilha para se obter recursos”. Para o autor os liberais trabalham dentro da perspectiva de que responsabilizar a escola expondo à sociedade seus resultados faz com que melhore a qualidade de ensino.

A proposta tem um forte discurso da qualidade para todos, na perspectiva de superação de uma educação em que os processos de exclusão se constituem em um dos pontos principais de intervenção da proposta. É perceptível no discurso que

a implantação do sistema não tem como preocupação, apenas eliminação da evasão e repetência, mas que isso seja fruto de um ensino de qualidade para todos os cidadãos.

Porém esse discurso é questionável, pois ao analisar a proposta percebemos que ainda existe uma visão conservadora quando, por exemplo, a Proposta Oficial estabelece uma matriz curricular por área do conhecimento, justificando que os conhecimentos devem ser trabalhados em uma dimensão globalizada, e ao mesmo tempo a SEDUC coloca um sistema de gerenciamento da Alfabetização (SIGA). Enquanto o Ciclo propõe uma ampliação dos conhecimentos que devem ser muito mais do que habilidades e capacidades, o *SIGA* vem fechar, trazendo uma concepção de gerenciamento, muito utilizada na visão neoliberal.

Isso nos remete a Mainardes (2007, p. 104) quando diz que

A arena da formulação da política, como qualquer arena, envolve contestações, conflitos, interesses e motivações. E que nesta arena do contexto da influência e da produção de texto, somente certas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e somente algumas vozes são ouvidas.

Talvez essa voz conservadora percebida se deva ao fato da proposta ter sido implementada no Governo Dante Martins de Oliveira (PSDB) que traz uma bandeira conservadora. É possível perceber que apesar de o governo do PSDB, de linha neoliberal, se apropriar do discurso da esquerda, da política progressista dos ciclos, ele se mantém com uma influência e postura conservadora.

## 2.2 ORGANIZAÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO DO PROFESSOR

Para maior compreensão da jornada de trabalho do professor na escola e de como a SEDUC-MT assegura a permanência do professor no ciclo, iremos analisar os textos dos Documentos Orientativos e Normativas Orientadoras da atribuição de aula dos Professores para os anos de 2011, 2012 e 2013 levando em consideração que as 3 professoras, sujeitos desta pesquisa estão perfazendo essa trajetória na mesma turma/ciclo na escola pesquisada.

Fernandes (2011, p. 13) argumenta que “a lógica da permanência do professor no ciclo está baseada no princípio de que o tempo mais longo e menos

fragmentado do que o anual permite ao professor conhecer melhor os seus alunos e poder acompanhá-los nos seus processos de aprendizagens”.

Partindo do pressuposto que o tempo maior com o aluno possibilita ao professor mais condições de aprendizagem e de ensino, a escola organizada por ciclo de formação da rede Estadual de Mato Grosso estabelece anualmente através de normativas, a possibilidade de o professor permanecer no ciclo dando continuidade acompanhando o processo ensino-aprendizagem da mesma turma de alunos durante ciclo.

A Instrução Normativa Nº 017/10/GS/SEDUC/MT que dispõe sobre o processo de atribuição de classes para o ano letivo de 2011 traz no art.10 que

É assegurada a permanência do professor efetivo para acompanhar as turmas na unidade escolar independente da pontuação obtida, exceto nas seguintes situações:

1. Redimensionamento escolar;
2. Atuação e/ou perfil do profissional em desacordo com a proposta pedagógica da escola e modalidade atribuída;
3. Desempenho do profissional, considerando a prática pedagógica insatisfatória, o não envolvimento na formação continuada e o não cumprimento da hora-atividade na escola;
4. Remoção;
5. Ou desativação da unidade escolar;
6. Opção pela “continuidade com a turma” que deverá ser confirmada pelo professor interessado na ficha de pontuação, no ato da inscrição para contagem de pontos.

O que mais chama atenção nesta normativa é o fato de no art.10, item 3 falar que se for constatado o “desempenho do profissional, considerando a prática pedagógica insatisfatória”, esse não poderá permanecer no ciclo dando continuidade ao processo ensino aprendizagem.

Se esse professor tem um desempenho profissional insatisfatório, deve-se levar em consideração que se ele não deve permanecer em turma nenhuma. Apenas não deixá-lo acompanhar a turma no ciclo não irá resolver o problema. É preciso investir em formação para esse professor. Caso contrário ele não pode permanecer em turma nenhuma, pois todos os alunos têm direito ao conhecimento e isso implica um professor capacitado e de qualidade.

O documento diz ainda que para uma turma de alunos ser considerada em processo de continuidade ela deverá:

1. Ser identificada no ato da inserção no link Sigeduca/GDE;

2. Ter um número mínimo de 20 (vinte) alunos advindos do ano de 2010.
3. Caso a turma tenha poucos alunos e não possua o número mínimo exigido para sua constituição não será garantida ao professor a continuidade com a respectiva turma, devendo a turma ser recomposta com outros alunos, em observância ao número de alunos conforme estabelece Port. nº. 580/10/GS/SEDUC/MT que “Dispõe sobre os critérios para Composição de Turmas das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino” e, agregando-se as demais turmas para atribuição geral;
4. Tratando-se de junção de turmas do 1º e 2º Ciclo, 1º Segmento da EJA (terminalidade) e Educação Especial, no Ensino Fundamental, em regime de *unidocência* será dada prioridade para acompanhar as turmas, aquele professor que obteve melhores resultados com as turmas no ano 2010, fato este, comprovado através de documento expedido pela escola e homologado pelo CDCE.

Conforme se vê no item 4 alínea 3, 4 e 5 a normativa prioriza para acompanhar as turmas, aquele professor que obteve melhores resultados no ano 2010 e que isto precisa ser comprovado através de documento expedido pela escola e homologado pelo CDCE- Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar. Aqui também há de se questionar como é feito esse acompanhamento de resultado de desempenho do professor. Com base em que resultado a escola expede esse documento? Esse resultado dá a ideia de um produto final, será que ele é obtido através da Prova Brasil?

No Art.12 essa normativa assegura a continuidade também para o professor contratado:

Atribuição de aulas livres ou em substituição, aos candidatos a contrato temporário, Dar-se-a no dia 07.02.2011 - matutino - aos professores Pedagogos para classes de unidocência. O professor que optou pela continuidade na turma de unidocência 2010 deve optar pela “continuidade com a turma” confirmando na ficha de pontuação, no ato da inscrição para contagem de pontos.

Aqui é assegurado ao professor contratado a continuidade com a turma, mas só se estas aulas estiverem livres, ou seja, se nenhum efetivo tiver feito atribuição naquela turma. Pois se um efetivo que tem uma pontuação elevada quiser atribuir aula em uma turma que um contratado já estava no ano anterior, é assegurado a ele o direito de escolher conforme a pontuação obtida.

Creemos que isto também pode ser uma questão de gestão, no sentido de a direção conversar com o professor efetivo que está chegando e oferecer-lhe outra turma, sem ser a que está em continuidade, pois se o gestor escolar organizar as turmas pensando no processo do aluno, esses impasses podem ser evitados.

A Instrução Normativa Nº 017/11/GS/SEDUC/MT que dispõe sobre o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor para o ano letivo de 2012 traz no Art.10 os mesmos requisitos da normativa de 2011 para o professor que quer permanecer no ciclo dando continuidade ao processo ensino-aprendizagem. Assegura também no Art.12 a continuidade ao professor contratado. E o processo para uma turma ser considerada em continuidade é o mesmo de 2011.

Já a Instrução Normativa Nº 013/12/GS/SEDUC/MT que dispõe sobre o processo de atribuição de aulas do Professor para o ano letivo de 2013, assegura essa continuidade, *mas especifica que a continuidade é só no mesmo ciclo que não é garantida de um ciclo para o outro*. Essa especificidade não foi definida nas normativas anteriores. Quanto aos critérios para o professor permanecer dando continuidade no ciclo, foi *tirado o item que fala do mau desempenho profissional, considerando a prática pedagógica insatisfatória*. Mas foi *acrescentado* no artigo 10 alínea d, item 4 que “*não será assegurado a continuidade no seguinte caso: quando do não atendimento dos alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem, nas horas atividades*”.

Ora, aqui há de se questionar: para quê foi instituída a hora-atividade do professor?

Segundo o art. 38 da Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998 que dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso:

§ 1º - Entende-se por hora - atividade aquela destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de escola.

Observe que a hora-atividade não foi instituída para dar apoio pedagógico ao aluno com dificuldade de aprendizagem. Para trabalhar com esse aluno, o professor tem as aulas da qual ele é regente e tem o professor da sala de apoio pedagógico, que como dito anteriormente, funciona como a engrenagem do ciclo. Então, a nosso ver, há um equívoco, pois essa não poderia ser uma condição para o professor permanecer no ciclo. Além disso, cabe lembrar que nem todos os professores têm hora-atividade, como é o caso das professoras sujeito desta pesquisa.

Outro item que também foi mudado na normativa de 2013 é quanto à quantidade de aluno da turma advinda do ano anterior. Nas Normativas de 2011 e

2012 dizia que deveria ter no mínimo 20 alunos para a turma ser considerada em continuidade. A de 2013 coloca que a turma será considerada em “**continuidade**” e o professor terá direito a acompanhá-la se tiver um número mínimo de 50% dos alunos mais 1 aluno, advindos do ano de 2012. Essa realmente é uma condição necessária, pois conforme as normativas anteriores, se a turma só tivesse 20 alunos e 1 fosse transferido, essa turma não poderia ser tida como em continuidade.

Quanto ao professor contratado, a Normativa de 2013 não faz nenhuma menção explícita sobre a sua permanência no ciclo. A normativa não assegura, mas também não diz que não assegura, por isso cremos que a escola tem autonomia para organizar o seu quadro docente.

A permanência do professor na mesma turma, ao longo do ciclo visa assegurar o entrelaçamento afetivo da relação professor-aluno, a continuidade do processo, melhores condições de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, identificar suas necessidades e propor medidas para saná-las.

### **3. CONTEXTO DA PRÁTICA DAS PROFESSORAS REGENTE QUE PERMEMANECEM NO 1º CICLO**

Toda política é recriada, reinterpretada de acordo com os valores, crenças e experiências dos atores envolvidos. É com esse entendimento que buscamos analisar os dados *dos questionários*, das observações e *entrevistas* feitas com as professoras regentes do 1º ciclo no contexto da prática.

Para uma melhor compreensão desses dados os organizamos em 3(três) eixos de análises:

Eixo 1 – Estrutura e organização escolar.

Eixo 2 – A organização didático-curricular na escola.

Eixo 3 – Práticas Pedagógicas no tempo/espaço das aulas.

A abordagem do ciclo de políticas identifica que os professores que estão na prática diária das escolas, bem como os profissionais da educação que ali atuam, têm função ativa quanto ao processo de interpretar e reinterpretar as políticas educacionais, rejeitá-las e/ou recriá-las em seu contexto conforme seus interesses e valores realizando assim, uma recontextualização dos textos políticos no ato de sua prática curricular. Por isso conhecer as práticas dos sujeitos é de fundamental importância, para compreender como a política é concebida no contexto da escola pesquisada.

#### **3.1 EIXO 1 – ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Neste eixo vamos tentar compreender como está a organização dos professores em relação à atribuição de aula e lotação dos professores regentes no 1º ciclo, o Projeto Político Pedagógico da Escola, bem como a Participação dos professores na sua elaboração e a Formação dos Professores na perspectiva do ciclo de Formação.

### 3.1.1 Organização dos Professores Regentes no 1º Ciclo

#### a) Atribuição de aula e lotação dos professores regentes no 1º ciclo

Conforme vimos no contexto da produção do texto, todo ano a SEDUC-MT elabora uma normativa e envia às escolas orientando-as quanto à *atribuição aula* para o ano *posterior*. Após receber as orientações, cada escola forma uma comissão para organizar a jornada de trabalho do professor no contexto da unidade escolar.

Para compreender como foi feita essa atribuição da jornada de trabalho do professor na escola pesquisada elaboramos um questionário e aplicamos para as professoras regentes sujeitos da pesquisa.

Nas respostas desses questionários, as professoras PF2 e PF3 disseram que *“atribui aula anualmente e acompanha os alunos na turma durante os 3 anos do ciclo”*. A professora PF1 respondeu que *“atribui aula anualmente e não acompanha os alunos da turma durante os 3 anos do ciclo”*. E ela acrescentou que *“os professores contratados não têm essa oportunidade”*.

Mas como já foi dito anteriormente, as normativas dos anos de 2011 e 2012 respectivamente asseguram no artigo 12, a continuidade com a turma também ao professor contratado. A professora PF1 demonstra aí a sua indignação, pelo fato de no ano passado (2012) ela não ter acompanhado a turma em que estava. Apesar de a normativa assegurar essa continuidade aos professores contratados, esses só atribuem aula depois que todos os efetivos atribuírem, ou seja, eles só dão continuidade na turma se estas ficarem livres.

Aí podemos perceber o conflito vivenciado pelas professoras, pois mesmo tendo a predisposição de dar a continuidade com a turma, existe a impossibilidade estabelecida pelo próprio sistema que inviabiliza esta continuidade com a turma, que é de fundamental importância para a efetivação da proposta do Ciclo.

Na página a seguir, o quadro 3 mostra a trajetória das professoras na escola pesquisada:

### Quadro 03 - Lotação dos Professores sujeitos da pesquisa

Professores/ Atribuição de aula	2011	2012	2013
PF1	2ª fase do 2º ciclo	2ª fase do 2º ciclo	1ª Fase do 1º ciclo
PF2	2ª Fase do 1º ciclo	1ª Fase do 1º ciclo	2ª Fase do 1º ciclo
PF3	1ª Fase do 1º ciclo	2ª Fase do 1º ciclo	3ª fase do 1º ciclo

FONTE: Elaborado pelo próprio autor

Analisando o quadro 03 podemos perceber que a professora PF3 está acompanhando a turma desde o ano de 2011, a professora PF2 está acompanhando desde 2012; já a professoras PF1 está começando no 1º ciclo no ano de 2013. Mesmo começando com a 1ª fase neste ano de 2013, a professora tem uma vivência significativa no ciclo. No ano passado (2012) ela queria ter acompanhado a turma em que ela estava, mas não possível porque a SEDUC enviou uma efetiva para a escola e “tomou” a vaga dela. Por isso ela assumiu aula na 1ª fase do 1º ciclo com a intenção de dar continuidade com essa turma até a 3ª fase. Isto pode ser verificado quando a professora diz:

Em 2011 eu não tinha a intenção de dar continuidade na turma, já em 2012 eu tinha, mas a SEDUC enviou outra professora, eu tive que ir para outra turma. Mas agora eu pretendo dar continuidade nesta turma até a 3ª fase. Tomara que não venha outra pra tomar ela de mim novamente. (**Professora PF1**)

Percebe que a instabilidade na carreira afeta profundamente esse processo de continuidade com mesma turma no ciclo, porque pelo fato de o professor ser contratado ele não tem a segurança se vai ou não conseguir aula no ano seguinte e nem se vai conseguir assumir a mesma turma. A professora PF1 pretende dar continuidade nesta turma em que ela está, mas se sente temerosa porque não sabe se no próximo ano esta turma estará livre quando ela for assumir sala de aula.

A professora PF2 também estava na escola no ano de 2011 e quanto à continuidade com a turma ela disse:

Na escola já tinha esse comentário sobre... Você vai seguir sua turma? E aí eu pensava: eu vou seguir a minha turma e ele vai acostumar comigo, e não vai mais querer fazer as atividades. Ele vai achar que vai me enganar e não vai querer fazer nada. Eu achava que as crianças iriam querer ter um domínio sobre a gente. Só que eu estava enganada. Hoje eu vejo que não é

assim. É diferente. Eles têm mais confiança. Embora tenham aqueles que às vezes driblam a gente. Não quer e a gente acaba cedendo, pela convivência. Então foi falado, mas só que não teve esse ensinamento do que trabalhar, como trabalhar. Até na época, eu recusei muitas vezes de seguir a minha turma. Eu já tenho sete anos aqui, né? Então eu recusei. E agora eu estou percebendo que é muito importante. **(Professora PF2)**

No depoimento da professora é possível perceber os dilemas enfrentados devido, talvez, pela sua vivência, experiência e formação na escola seriada. E não poderia ser diferente, já que a proposta da escola organizada por ciclos se baseia em concepções e pressupostos teóricos diferentes da lógica seriada (SEDUC, 2000). Ela coloca que no início ela se sentiu um pouco preocupada em dar continuidade com a turma no ciclo. Talvez essa preocupação se deva ao fato de estarmos tão acostumados a trabalhar com a escola seriada que não conseguimos ver a escola organizada de outra forma. E isso às vezes deixa o professor um pouco inseguro para acatar as inovações propostas. Mas quando a professora refletiu e decidiu fazer o acompanhamento da turma ela conseguiu romper a barreira que a impedia experimentar essa inovação e percebeu que estava enganada e que esse tempo maior é muito importante tanto para o professor quanto para o aluno.

### **3.1.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola: vivências da prática**

#### **a) Participação dos professores na elaboração do PPP**

O PPP deve ser entendido como um instrumento que norteia as ações da escola. Na escola organizada por ciclos, este documento teria que expressar as mudanças propostas pela escola. Neste sentido, Veiga (2002 p. 02), enfatiza que o Projeto Político Pedagógico tem a ver “com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade”.

Por isso é necessário entender o Projeto Político Pedagógico como um documento vivo, no sentido de permitir aos atores a projetar suas ações e reescrevê-las sempre que o processo ensino e aprendizagem assim o exigir. Portanto é preciso estar em constante discussão e avaliação para que realmente cumpra seu papel, o

de ser o rumo da ação pedagógica necessária para garantir a qualidade da educação almejada.

Para compreender a participação das professoras na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, no contexto da prática, perguntamos como se deu a participação delas no processo de elaboração:

Formamos equipe de professores, equipe de turmas, então a gente foi fazendo o que nos cabiam. Nós reuníamos em horário diferenciado. Os professores, outra parte da equipe, os gestores, outra parte dois serviços gerais, da merenda. Então cada um que é assim, mais entendido do assunto, pra não tá colocando coisas que não vem ao caso. Então a gente montou o PPP. Só que, a gente discutia primeiro. Foi até feito a discussão na sala do educador, também assim por parte, pra depois a gente ir encaixando. Isso o ano passado. Esse ano a gente não mexeu com o PPP ainda. (Entrevista PF3)

Sentou todos os professores juntos com a coordenação, com a diretora da escola. Não são todos os professores que participaram, porque sempre é no começo do ano letivo que acontece. Quem vem chegando não pega. (Entrevista PF2)

Como a gente é contratada a gente já pega o bonde andando, mas o ano passado nós mexemos no PPP este ano ainda não. (Entrevista PF1)

Pelo depoimento das professoras é possível perceber que pelo fato delas serem contratadas, essa participação fica a desejar, pois quando elas chegam à escola o “bonde já está andando” como disse a PF3. Geralmente a escola aproveita a semana pedagógica para fazer esse trabalho, mas a SEDUC só convoca os contratados após a semana pedagógica. Isso pode ser considerado um problema para o ciclo, pois dificulta o coletivo da escola a se reunir para fazer os encaminhamentos necessários para o bom andamento das ações da escola.

A SEDUC deveria ter um olhar diferenciado na perspectiva da superação de uma lógica do trabalho individual orientado pelas tendências burocráticas, para um trabalho coletivo proposto por tendências democráticas nos processos desenvolvidos pelas escolas, em especial na elaboração do Projeto Político Pedagógico. E isso começaria pela estabilidade da carreira do professor.

Essa questão da instabilidade na carreira acaba fragilizando a proposta de ciclos, pois o professor enfrenta todo ano o dilema de ser ou não contratado. E quando é contratado o professor chega à escola e já encontra tudo decidido e não sabe ao certo o rumo que as coisas estão indo. Isso pode ser verificado quando

perguntamos se os conteúdos curriculares trabalhado com os alunos do 1º ciclo estão definidos no PPP:

Eu creio que sim. Eu vi o PPP que nós montamos o ano passado. Este ano nós ainda não mexemos com o PPP. O ano passado nós mexemos, e tem alguma coisa. Não sei do 1º ano. Do 5º ano eu sei, porque eu trabalhei com eles no ano anterior e vi. Agora, do 1º ano eu não cheguei a ver se está incluso. O ano passado, os professores participaram da definição, este ano ainda não. Cada um buscou o seu conteúdo de acordo com a sua fase. Não foi definido. (Entrevista PF1)

Eu acredito que sim, porque nós também preenchemos, ajudamos na confecção desse PPP. Formamos equipe de professores, equipe de turmas, então a gente foi fazendo o que nos cabiam. (Entrevista PF2)

(pensou um pouco) definiu. Porque nos sentamos pra fazer o PPP da escola. Sentou todos os professores juntos com a coordenação, com a diretora da escola. A definição está no PPP da escola. (Entrevista PF3)

Todas as professoras disseram que os conteúdos estão definidos no PPP, mas ao analisar o PPP foi possível verificar que isso é contraditório. Não existe definição dos conteúdos para nenhuma fase do ciclo no Projeto Político Pedagógico da Escola.

É possível perceber que as professoras têm certo receio em falar. Cremos que devido ao fato de serem contratadas, elas ficam com medo de serem prejudicadas e não conseguirem contrato no próximo ano. Isso foi possível verificar quando conversamos com elas sobre a aplicação do questionário e da entrevista. Todas perguntaram: “isso não vai nos prejudicar, não? Temos que ter cuidado no que vamos falar porque no próximo ano a gente precisa desse contrato novamente”.

O conflito enfrentado por essas professoras, pelo fato de serem contratadas, gera insegurança no seu ambiente de trabalho.

### **3.1.3 Formação dos Professores na perspectiva do Ciclo de Formação**

a) Visão das docentes pesquisadas sobre a formação dos professores no ciclo

Para que a formação continuada consiga êxito em seu desenvolvimento, é necessário que o professor esteja aberto à mudança. Segundo Arroyo a formação não deve ser pré-requisito para a inovação, ela deve acontecer junto com a inovação.

Nesse tópico vamos analisar como as professoras sujeitos a pesquisa, veem a formação dos professores no Ciclo.

No questionário foi perguntado se houve alguma formação na perspectiva do Ciclo de Formação por parte da SEDUC-MT. Todas as professoras pesquisadas responderam que “não houve nenhuma orientação da SEDUC para desenvolver o trabalho pedagógico na proposta do Ciclo de Formação”. Na entrevista, elas disseram:

Nós recebemos um estudo, mas não aprofundou o conteúdo de como ia ser esses ciclos. Como que ia acontecer, como que ia suceder. Nós entramos assim com a cara e a coragem. (PF3)

Este ano é que nós estamos trabalhando com o ciclo de formação humana. E ainda há bastante resistência, e a gente tá aprendendo a trabalhar com a formação humana. E assim aos poucos a gente está aprendendo no dia a dia, porque nossa coordenadora tem bastante vontade de nos passar. Mas assim... Da SEDUC própria, eles nunca se preocuparam com isso. Infelizmente se faz muita propaganda, mas quando chega na escola é jogado. Se quiser fazer bem se não quiser não faz. E a nossa proposta este ano é trabalhar com a Formação Humana, e nós estamos capengando ainda, estamos no começo. (PF1)

A professora PF3 tem uma concepção de formação pontual, onde deveria ter uma formação com os professores aprofundando sobre como trabalhar no ciclo. Ou seja, formar os professores para trabalhar no ciclo.

Já a professora PF1 diz que está aprendendo a trabalhar com o ciclo no dia a dia. Isso mostra que ela tem uma concepção mais voltada para o aprender no processo, articulando dialeticamente teoria e prática.

Quando a professora PF1 disse que esse ano é que eles estão trabalhando com o Ciclo de Formação Humana, eu perguntei qual era a forma que eles trabalhavam nos anos anteriores. Ela respondeu:

Nós não trabalhávamos assim... Só conversávamos. Talvez trabalhávamos, mas não sabia que estávamos trabalhando. (Entrevista PF1).

Neste depoimento, a professora evidencia a sua dificuldade em compreender como vai se dando o processo de constituição do Ciclo de Formação.

Ao perguntar no questionário se a escola possui um plano escrito de formação continuada, as professoras PF2 e PF3 responderam que sim e que

participou da elaboração. Já a professora PF1 respondeu que a escola não possui plano escrito de formação continuada.

Ao falar sobre um plano escrito de formação continuada as professoras têm ideias divergentes, talvez isso se deva ao fato de a escola ter apenas um cronograma onde contém os temas e as datas das formações na “Sala do Educador”. Porque realmente não há um Plano escrito, há apenas um cronograma anual. Neste cronograma estão elencados os temas para serem trabalhados durante o ano de 2013 na “Sala do Educador,” são eles:

Formação continuada e os desafios dos profissionais da educação; Ciclo de Formação Humana e currículo; Ciclo de Formação Humana e fase do desenvolvimento Humano; Ciclo de Formação Humana e ética; Ciclo de Formação Humana e avaliação; Ciclo de Formação Humana e inclusão; Discussão do PPP. (CRONOGRAMA FORMAÇÃO CONTINUADA, 2013).

A coordenadora disse que escola está preocupada em dar formação continuada no processo do ciclo. Ela está percebendo as dificuldades que os professores estão tendo em compreender o processo de constituição do ciclo, por isso está proporcionando a formação conforme as necessidades dos docentes.

b) Formação para discutir as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as dificuldades de ensino dos professores

Todas as professoras pesquisadas responderam no questionário que na “Sala do Educador” é feita formação para discutir as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as dificuldades de ensino dos professores. Na entrevista perguntamos como essas dificuldades são trabalhadas:

A gente passa as dificuldades que a gente tem pra coordenação e ela vê qual é a melhor forma pra trabalhar com eles. Ela tem entrado em contato muito com o apoio e conversado sobre as dificuldades das crianças, para que ela trabalhe apenas aqueles conteúdos que eles têm mais dificuldades. Na sala do educador a gente faz as discussões com os próprios colegas é uma troca de experiência um com o outro sobre as dificuldades enfrentadas. (Entrevista PF1)

Esse ano eu não estou participando da sala o educador. Por causa do PNAIC que caiu nos dias de sábado nos mesmos dias da sala do educador. Agora nós vamos mudar, a partir de agosto, nós vamos fazer um trabalho diferenciado à noite, aqui na escola mesmo. Então aí tem como a gente colocar em prática essa dificuldade, buscar soluções pra estar ajudando,

não só a mim, mas como outros colegas também. Mas na sala do educador é trabalhado assim: tem um mediador. Suponhamos que eu seja o mediador dessa dificuldade, desse conteúdo, desse assunto. Aí eu tenho que buscar e tá trabalhando com os meus colegas. Ou então pedir pra alguém de fora que seja mesmo entendido do assunto que venha partilhar conosco. (Entrevista PF2)

Na sala do educador você vai discutindo assim... A hipótese do aluno, como que você trabalha com esse aluno que está com dificuldade. Aí você vai trocando ideias com atividades diferenciadas pra sanar a dificuldade desses alunos. Quem sistematiza somos nós os professores junto com o coordenador. Cada ciclo trabalha o seu tema. Aí vai desenvolvendo o tema. Nós do 1º ciclo trabalhamos sobre as hipóteses de leitura, qual é a fase que a criança está. (Entrevista PF3)

Na fala da professora PF1 é possível verificar a dificuldade que as professoras encontram em se reunirem para discutir o de ensino e a aprendizagem devido ao fato de serem contratadas. Essa instabilidade dos professores contratados impede que o coletivo do ciclo se reúna para discutir os desafios do dia a dia enfrentadas pelos docentes. Se todos fossem efetivos, em vez de ir procurar somente a professora da sala de apoio a coordenadora reuniria todos os professores do ciclo para discutir e encontrarem soluções para os problemas detectados.

A professora PF2 disse que este ano não está participando da “Sala do Educador” porque está participando de outra formação fora da escola. Mas ela coloca que as dificuldades de aprendizagens do aluno e do professor são trabalhadas na Sala do Educador tendo um professor como mediador ou chamando um profissional entendido do assunto para partilhar o assunto com eles.

Ora, essas dificuldades deveriam ser levantadas pelo coletivo do ciclo e discutidas teoricamente, e depois ir para a prática para tentar encontrar a solução *na prática*. Chamar um especialista para falar sobre o assunto e depois ir embora sem apresentar nenhuma solução, não adianta muita coisa.

Na fala da professora PF3 é possível verificar uma aproximação com esta forma de discussão, pois ao se reunir para discutir sobre a hipótese de escrita dos alunos, as dificuldades de aprendizagem que este aluno está apresentando, trocando ideias com atividades diferenciadas para sanar as dificuldades encontradas, o coletivo de professores está tentando buscar uma solução para superar as dificuldades de ensino do professor e as dificuldades de aprendizagens dos alunos. Mas não se pode esquecer que é preciso discutir teoricamente essas necessidades de aprendizagens para encontrar a solução na prática.

Ao perguntar no questionário se as professoras fazem algum curso de formação fora da escola, todas responderam que fazem o curso do PNAIC- Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Na entrevista foi perguntado se este curso tem contribuído para prática pedagógica delas, e de que forma tem se dado essa contribuição:

Eu estou vendo o quanto a gente erra. O quanto eu já errei com as crianças a forma de aplicar as atividades. Às vezes trabalhava palavra solta. Trabalhava palavra que não é da vivência dele. Então o PNAIC tem me ajudado a elaborar uma atividade de acordo com a realidade dele. E dentro daquela atividade você trabalha informações que atinge História, atinge geografia, matemática e nunca trabalhar separadamente. E eu já trabalhei muito, separadamente. E agora eu estou sentindo melhorias. É difícil? É. Às vezes a gente acha assim: ai meu Deus ele não vai dar conta de aprender tudo. Mas não. Tudo é um processo. Ele vai pegando tudo ao mesmo tempo. Quando você assusta, ele aprendeu tudo sem ser separado. (Entrevista PF1)

Com certeza. Agora a gente vem tendo outra visão. Vê a necessidade do planejar de acordo com a capacidade da criança, porque de primeiro, você passava o conteúdo e não se importava muito com o desenvolvimento dessa criança. Hoje não. Hoje se tem outra visão. Você planeja em cima da necessidade do seu aluno. Não precisa ser um monte de conteúdo. Pode ser um conteúdo só, dividido em várias etapas de dificuldade. (Entrevista PF2)

Tem contribuído muito. Porque a gente vai aprendendo como que a gente vai trabalhar com aqueles alunos, como você vai administrar seu conteúdo em sala de aula com os alunos. Tá ajudando muito. (Entrevista PF3)

As falas acima evidenciam que as professoras estão em constante aprendizagem durante a trajetória profissional e essas aprendizagens são organizadas e reorganizadas. Quando elas disseram que não sabiam trabalhar de forma interdisciplinar, mas que com o curso o PNAIC elas estão aprendendo, evidencia a reorganização da aprendizagem no decorrer da trajetória profissional delas.

Há de se considerar que estas professoras estão trabalhando contratada há muito tempo e por isso estão em um constante recomeçar na carreira.

## 3.2 EIXO 2 - A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO CURRICULAR DA ESCOLA

### 3.2.1 Organização do Currículo

O currículo aqui é entendido como um campo amplo de idealizações e experiências, que se entrecruzam num movimento enriquecedor, motivador e formador de novas vivências, onde o professor tem um papel fundamental para possibilitar que as intenções educativas venham se concretizar. Nessa perspectiva, Moreira e Candau (p.19) afirmam que “o papel do educador no processo curricular, é fundamental. Ele é um os grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e em sala de aula”.

Para compreender como o currículo está organizado na escola pesquisada, perguntamos no questionário qual a forma de *Organização Epistemológica do Currículo, na prática curricular da escola*. A professora PF1 respondeu que é “por área de conhecimento e disciplinarizado”. E as professoras PF2 e PF3 responderam que é “organizado por área de conhecimento e por competência”. A coordenadora respondeu que é “disciplinarizado” e a diretora respondeu que é “por área o conhecimento”. Nas observações das aulas foi possível verificar que o currículo é disciplinarizado.

O conflito ao se falar do currículo está estabelecido! Não se tem um entendimento entre as professoras e equipe gestora sobre a organização Epistemológica do Currículo. Isso pode se tornar um problema para o ciclo, pois o envolvimento do coletivo da escola na definição do currículo pode ser um fator determinante no momento de sua efetivação, e poderá favorecer a construção de um currículo mais dinâmico e flexível à medida que conhecem o que foi definido.

Ao perguntar no *questionário* para a diretora e coordenadora, quais são os principais conhecimentos definidos pela escola para serem desenvolvidas pelos alunos do 1º Ciclo, as respostas tanto da diretora como da coordenadora foram: “alfabetização e letramento (ler interpretar e produzir pequenos textos)”.

Na entrevista foi perguntado para as professoras, se a escola havia definido os conteúdos curriculares a serem trabalhados no 1º ciclo, se a definição está no PPP da escola e se elas haviam participado da definição. Elas responderam:

Definido no PPP, eu creio que sim. Mas a forma da gente montar foi buscado, eu particularmente sozinha, por que nós contratados não temos este privilégio de assumirmos uma sala de aula já sabendo dias antes pra gente preparar os nossos conteúdos, pra ir buscar junto com o corpo da escola: coordenador, diretor. A gente já pega já o bonde andado, o tempo é muito pouco. Eu tenho uma irmã que trabalha como coordenadora em outra escola, então o que eu fiz, busquei quais eram as habilidades dos primeiros anos, as competências, e em cima dele eu desenvolvi o meu trabalho. Mas nós não tivemos tempo hábil para sentar e decidir o que é para o 1º ano do 1º ciclo. (Entrevista PF1)

Não, a escola não definiu. Na hora que a gente entra lá no sistema da SEDUC, já tem certinho as capacidades e competências de cada fase, e aí baseado naquilo ali eu vejo o que realmente vai ser interessante para o meu aluno e o que não vai. Então a partir dali eu faço o meu planejamento e busco trabalhar em cima disso. (Entrevista PF2)

A definição está no PPP da escola sim. Não são todos os professores que participaram, porque sempre é no começo do ano letivo que acontece. Quem vem chegando não pega. Essa participação dos professores foi no coletivo do ciclo. (Entrevista PF3)

A PF1 acredita que está definido no PPP, ela não tem certeza disso, mas é categórica em dizer que faz o planejamento sozinha porque como é contratada ela já chega na escola depois que já passou o momento do planejamento, que geralmente é feito na “Semana Pedagógica”. E depois disso o tempo é pouco porque devido ao fato de ser contratada ela também não tem hora-atividade.

O que mais chama atenção na fala da professora é que ela vai buscar as habilidades e competências necessárias para a 1ª fase do ciclo em outra escola porque ela tem uma irmã que é coordenadora lá. E em cima dessas habilidades e competências ela desenvolve o trabalho dela. Aqui é possível perceber os conflitos e dilemas vivenciados pelas professoras no contexto da prática! As professoras vão deixando claro como vai se dando essa construção na constituição do ciclo.

A PF2 disse que os conteúdos não estão definidos no PPP, mas que ao entrar no sistema da SEDUC já tem tudo certinho as habilidades e competências para cada fase do 1º ciclo em cima dessas habilidades e competências ela desenvolve o trabalho dela.

A PF3 coaduna com as demais ao dizer que quando chega à escola já pega o “bonde andando”. Porém ela coloca que os conteúdos estão definidos no PPP e que a definição foi feita pelo coletivo do ciclo. Mas há de se perguntar: que coletivo é esse, se mais de 80% dos professores da escola são contratados?

Aqui podemos refletir sobre o desenvolvimento profissional dessas professoras e sobre a construção de suas identidades enquanto professoras do

ciclo. Pimenta (1999, p.19) coloca que a identidade profissional também se constrói pelo

Significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e seus anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Neste sentido podemos dizer que estas professoras estão construindo suas identidades docentes a partir de seus conflitos e dilemas de seus anseios e angústias vivenciados no contexto de sua prática docente.

Com relação à *Organização Metodológica do Currículo*, as professoras PF2 e PF3 responderam que é por Unidade de Ensino no Plano Anual, Projeto de Trabalho e Eixos Temáticos. A professora PF1 respondeu que é por Tema Gerador e Eixo Temático. A diretora respondeu que é por Tema/ assunto da disciplina e projeto de trabalho. A coordenadora respondeu que é por Projeto de Trabalho e Eixo Temático.

Aqui é possível verificar mais uma vez a falta de entendimento ao falar da *Organização Metodológica do Currículo*. É importante ressaltar que esta falta de compreensão ao falar do currículo não é só na escola pesquisada. Várias pesquisas realizadas pelo grupo GPCFOPE<sup>5</sup> mostraram que isso acontece em quase todas as escolas pesquisadas.

Através da observação na sala de aula, foi possível verificar que a Organização Metodológica do Currículo é feito por Temas/Assuntos da Disciplina.

Em uma das turmas durante a observação da prática em sala de aula, temos as seguintes anotações:

A professora entrou na sala, foi direto para o quadro, fez o cabeçalho e disse: “hoje nós vamos falar sobre a FOCA.  
A professora fez essa fala, e em seguida escreveu:

Copie o texto e leia:

QUER VER A FOCA  
FICAR FELIZ  
É POR UMA BOLA NO NARIZ

QUER VER A FOCA BATER PALMINHA  
É DAR A ELA  
UMA SARDINHA

---

<sup>5</sup> Grupo de Pesquisa Currículo Formação e Práticas Escolares. Dissertação de mestrado de Santos (2011), Brandini (2011), Silva (2013), Oliveira (2013)

QUER VER A FOCA  
 PROCURAR UMA BRIGA  
 É ESPETAR BEM NA BARRIGA.

Após copiar o texto a professora sentou. Depois de uns 10 minutos ela começou a chamar alguns alunos pra ler o texto na mesa dela. Em seguida foi ao quadro e passou a 2ª atividade.

2- Entendendo o texto:

- A) Qual é o título do texto?  
 B) Quantas vezes aparecem a palavra FOCA no texto?  
 C) Quantas estrofes têm o texto?  
 6 estrofes  
 3 estrofes  
 2 estrofes
- D) Quantos versos?  
 5  
 10  
 12

Após passar esses exercícios no quadro, ela já foi lendo e respondendo junto com os alunos. (Protocolo de observação dia 07/03/2013, PF2)

O primeiro enunciado da professora foi que iria falar sobre a foca, mas isso não aconteceu, pois em nenhum momento ela contextualizou o animal foca. Após copiar o texto a professora não discutiu com os alunos nem sobre o animal, nem sobre o tipo e texto. Percebe que neste texto ela poderia ter dado um aspecto interdisciplinar trabalhando conteúdos de Ciências, Português, Literatura, Matemática e outros. Mas ela se limitou em apenas copiar o texto e responder junto com os alunos. Até a leitura que ela poderia ter explorado de forma compartilhada, ela pediu para alguns alunos irem até a mesa e lerem individualmente. E em seguida passou para a outra atividade sem explorar o texto nem explicar o que é estrofes e verso.

Na entrevista eu perguntei se as professoras achavam possível na alfabetização ensinar os conteúdos de outras disciplinas, elas responderam:

Não tem como trabalhar isoladamente, porque interdisciplinar, você já trabalha tudo incluso. Não tem como. Até mesmo pra facilitar a compreensão deles. Por exemplo, se vou trabalhar sobre o meio ambiente, pego uma palavra chave que dê pra eu abranger todas as áreas, e dentro dela eu trabalho. Por exemplo, eu vou introduzir a letra A. Estamos trabalhando, por exemplo, a questão das árvores. A derrubada das árvores já está trabalhando a geografia. Podemos trabalhar os números delas, a quantidade e letras, na matemática, então já vai englobando tudo. (Professora PF1)

Conteúdos de outras disciplinas? (ficou pensando). É possível, desde que esteja no contexto que cabe e que abrange a idade deles. Muitas vezes eu trabalho um textinho de historia, assim identidade, eu trabalhei a identidade dele que é a historia deles, né? De cada um. Eu trabalhei o meio ambiente, trabalhei alguns animais selvagens, tipos de animais. Em pequenos textos, não exagerado. Trabalho bastante também na oralidade. (Professora PF2)

Não, porque aí você pode envolver matemática, português, conhecimento de ciência isso tudo num só conteúdo. O 1º ano não tem noção ainda da disciplina, se é ciência, matemática, português, história, mas aí você abrange o conteúdo envolvendo todas as disciplinas pra trabalhar as habilidades. Assim... Como no 1º ano que eu trabalhei com eles. *Eu trabalhava o português e trabalhava o numero o nome do numero, quer dizer eu já trabalhava tudo.* A ciência eu trabalhava o corpo humano. Sobre a higiene bucal limpeza das unhas. (Professora PF3)

As falas das professoras demonstram certo conhecimento do trabalho interdisciplinar. Mas na prática das professoras não foi possível perceber, durante os dias de observação, o trabalho interdisciplinar de que elas falam.

O planejamento de ensino é por disciplina e não há um trabalho coletivo no ciclo, cada professor faz o planejamento da sua turma individualmente. Isso se deve ao fato de as professoras não terem hora-atividade como já foi dito anteriormente. E isso prejudica o desenvolvimento do currículo interdisciplinar, pois a interdisciplinaridade exige um aprofundamento das noções, dos princípios e dos conceitos dos conhecimentos a serem ensinados, exige o aprofundamento sobre os temas, as noções os conceitos das ideias, enfim a compreensão de uma totalidade e isso demanda tempo e coletividade.

O documento Oficial diz que o professor regente é responsável por uma turma e deverá trabalhar as áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar e coletiva, mas não dá condições para que isso aconteça.

### **3.2.2 Planejamento de Ensino**

O planejamento de ensino é muito importante e necessário para direcionar a prática do professor. É ele quem orienta os objetivos a serem alcançados, o trajeto percorrido e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Para compreender como a escola desenvolve o planejamento de ensino, perguntamos no questionário como é *Organizado o Planejamento de Ensino* no 1º ciclo.

As professoras PF2 e PF3 responderam que a escola adota o ensino por Atividades e Ensino por Competências. A professora PF1 respondeu que é por Resolução de Problemas. A diretora respondeu que é por Atividades e Resolução de Problemas. E a coordenadora respondeu que é por projeto de trabalho e eixo temático.

Isso evidencia novamente os dilemas enfrentados no contexto da prática, onde não se tem um entendimento entre professores e equipe gestora sobre a organização do planejamento de ensino.

Apesar de as professoras PF2 e PF3 responderem que adota o Ensino por atividade e por competências e a PF1 responder que por Resolução de problemas, a prática, demonstra uma ação diferente. Na observação, foi constatado um planejamento com ranços tradicionais com predominância de textos impressos ou copiado no quadro com leituras fragmentadas e na maioria descontextualizadas.

Para compreender como a escola desenvolve o planejamento de ensino, nas entrevistas perguntamos como os sujeitos planejam o ensino:

Eu faço o planejamento da semana, no domingo de manhã. Eu deixo de ir à igreja pra fazer o planejamento, por que eu trabalho em duas escolas, uma municipal e outra estadual. Na municipal eu tenho hora atividade, mas na estadual, não. No sábado eu participo da formação continuada nas duas escolas. Na municipal, tem a roda de conversa de 15 em 15 dias e na estadual tem a sala do educador também de 15 em 15 dias. Eu consegui conciliar pra participar das duas, restando apenas o domingo pra fazer o planejamento. (professora PF1)

Eu faço o planejamento em casa no final de semana, mas este final de semana eu foi pra um evento numa chácara com minha família, e por isso fiquei sem o planejamento da semana. Agora tenho que arrumar um tempo pra fazer durante a semana (professora PF2)

Eu trabalho em duas escolas uma municipal e outra estadual. Na municipal eu tenho hora atividade e faço o planejamento. Na estadual eu não tenho, e também não faço em casa, porque não tenho tempo por causa dos a fazeres domésticos. Eu arrumo um tempo na sala de aula pra fazer o planejamento. (professora PF3)

Pela fala das professoras, percebe-se que o planejamento continua sendo feito na concepção de escola tradicional. Cada uma continua planejando individualmente, e sem significar o conteúdo, não há relação com a concepção de Ciclos de Formação como preconiza a proposta. O planejamento continua sendo feito de forma fragmentada, sem o trabalho coletivo, sem discutir as reais

necessidades de aprendizagens dos alunos. Isso acontece porque as professoras não têm tempo para fazer o planejamento no coletivo. Isso é um dilema enfrentado pelas professoras no contexto da prática porque como já foi dito anteriormente, as professoras são contratadas e por conta disso não têm hora-atividade. Além disso, para conseguirem o seu sustento precisam ter duas jornadas de trabalho em escolas de Redes diferentes, Municipal e Estadual.

Esse é um fator muito prejudicial para um sistema de ensino que está buscando inovação na forma de se organizar o ensino. Não tem como conseguir inovação se não der condições de trabalho e estabilidade na carreira para o professor.

Ao indagarmos as professoras sobre os materiais didáticos que elas utilizam para planejar o ensino, foi possível verificar que o Livro Didático é o principal material pedagógico utilizado, conforme falas a seguir:

Eu, por exemplo, pra eu planejar uma aula, eu não consigo usar um livro apenas, eu preciso usar vários livros. Aqui eu pego um apanhado de um, um apanhado de outro, pra atingir com os meus alunos os meus objetivos, dentro dos livros, materiais que tenho. (Professora PF1)

Uso o livro didático e outros livros que eu compro de editoras diferentes pra eu tá selecionando o conteúdo que eu vou trabalhar. (professora PF2)

O livro didático que usamos na sala de aula (professora PF3)

Aqui é possível verificar uma visão tradicional do ensino, onde o Livro Didático ainda é a principal ferramenta para planejar o ensino. E onde fica a nova concepção de professor frente às inovações propostas pelo Ciclo de Formação? O professor precisa ter uma mudança de olhar, frente às inovações. Sem essa mudança de olhar não é possível fazer mudança na prática educativa. Esse tempo maior com o aluno implica também essa mudança de olhar, caso contrário não faz sentido permanecer três anos com os mesmos alunos. Isso implica uma mudança na postura do professor, ele precisa ter uma postura de professor reflexivo, pesquisador e intelectual.

Nesse sentido o professor não é um técnico e, portanto, não pode estar limitado à execução de planejamentos elaborados por terceiros. Ao contrário, ele é um profissional da educação que exerce o trabalho de intelectual, deve assumir suas responsabilidades pedagógicas e políticas, sua atuação deve ser de intelectual

crítico, autônomo e criativo, que se preocupa em tornar o conhecimento mais significativo. Isso nos leva a entender que o professor precisa preparar o seu planejamento dentro das necessidades de aprendizagens de seus alunos.

Perguntamos também que *materiais pedagógicos* as professoras proporcionam aos alunos para desenvolverem as atividades propostas. Elas responderam:

Livros, revistas, Internet, propaganda. Eles vêem muitas propagandas. E aí a gente tira muito o que a gente tá trabalhando. Esses dias eu coloquei um textinho lá no computador, pedi pra que eles encontrassem as letras em que a gente tá trabalhando digitando as palavras. (Professora PF1)

Eu confeccionei com eles o jogo da memória, alfabeto móvel, bingo de letras. Aqui na escola chegou uma caixa da trilha que também a gente trabalha com eles. Só jogos educativos: pares, palavras, duas palavras de uma só. Então assim a gente trabalha diferenciado. Eu trabalho (Professora PF2)

Eu peço para eles trazerem da casa deles, os materiais pedagógicos que é o lápis, caderno, o livro didático, que eles têm, pra trabalhar com eles em sala e aula. (professora PF3)

Nas falas as professoras PF1 e PF2 há evidências de que elas estão procurando diversificar as atividades proporcionadas para os alunos e estão tentando se desprender das atividades elaboradas por terceiro procurando preparar o seu próprio material. Já a professora PF3 ainda não conseguiu se desprender do livro didático. Ela disse anteriormente que o curso do PNAIC está lhe ajudando muito a refletir sobre a sua prática e que está lhe ajudando a ter outra visão, mas isso não tem refletido na prática dela, ela ainda continua presa ao Livro Didático.

Se desprender do método tradicional de ensino não é tão fácil, pois fomos formados neste método e trabalhamos por muito tempo usando esse método. Então isso se torna um dilema na prática pedagógica frente aos ciclos que propõe uma inovação e uma mudança de concepção de ensino.

Esse dilema se estabelece na prática das professoras sujeito desta pesquisa por fatores tanto interno como externo. Os fatores internos dizem respeito ao tempo para planejar as aulas, reunião do coletivo para discutir o planejamento de ensino; os externos dizem respeito a instabilidade na carreira, garantia da hora-atividade, entre outros. É nesse sentido que Imbernón (2010) diz que o problema não está apenas nos sujeitos docentes, e sim nos processos políticos, sociais e educativos.

### 3.3 EIXO 3 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO TEMPO/ESPAÇO DAS AULAS

Neste eixo vamos analisar as *Práticas Pedagógicas no tempo/espaço das aulas dos sujeitos pesquisados*. Para uma maior compreensão vamos dividir essas práticas pedagógicas em quatro sub-eixos, sendo: a) A aula como tempo/espaço de ser professor; b) avaliação do Processo Ensino/Aprendizagem; c) ações inovadoras das professoras durante o período de acompanhamento da turma.

#### 3.3.1 A aula como tempo/espaço de ser professor

O nosso foco aqui é conhecer como as professoras regentes realizam seu trabalho em sala de aula, por isso vamos analisar uma aula de cada professora no 1º dia de observação:

Ao entrar na sala, a professora PF1 organizou os alunos um atrás do outro e pediu pra ninguém fosse na carteira do outro. Ela fez o cabeçalho indo até o calendário e mostrando para as crianças o dia do mês e da semana e circulou o dia atual. Ela fez uma retomada na aula anterior, onde ela havia falado sobre a páscoa. Em seguida disse: “hoje nós vamos fazer atividade de matemática”. Introduziu a atividade cantando a música da minhoquinha contando as minhoquinhas até 10 e fazendo a associação 1 minhoquinha +1 minhoquinha são quantas minhoquinhas? E os alunos respondiam cantando. Em seguida ela colou no caderno dos alunos uma atividade para eles escreverem nos quadrinhos a quantidade representada em cada agrupamento. E fez também uma sequência numérica de 1 a 6 pra eles fazerem por extenso o nome dos números. Após dar um tempo para os alunos fazerem as atividades, a professora fez a correção no quadro com a turma. Depois do recreio a professora colocou o filme “Aventura de páscoa da Dora”. Quando terminou o filme, ela distribuiu um papel e pediu para que os alunos desenhassem aquilo que mais gostaram no filme. Após os alunos desenharem o que mais gostaram do filme, a professora foi com eles para o pátio ensaiar uma música para a apresentação do dia da páscoa. **(Protocolo de observação. 26/03/13, p.1 professora PF1)**

É possível verificar que a professora PF1 tenta trabalhar de forma contextualizada e interdisciplinar, mas fica na superficialidade.

Ao ir ao calendário e mostrar para os alunos circulando o dia do mês e da semana, ela possibilita ao aluno entender como se faz a leitura do calendário. Mas ela não aprofunda nisso, para por aí e já vai para outro assunto. Ela faz uma retomada da aula anterior, mas também fica na superficialidade, porque em seguida ela já passa para a aula de matemática.

Na aula de matemática ela poderia ter dado um caráter interdisciplinar ao assunto que ela estava falando anteriormente que era sobre a páscoa, mas ela continua apenas na superficialidade.

Vejamos agora a aula da PF2

Ao entrar na sala a professora PF2 falou para os alunos: “Não sei se vocês perceberam, mas vocês estão vendo que nós temos visita, né?. Vamos ficar de boquinha fechada para aprender mais. Quem fala muito, faz a provinha Brasil bem feita? Os alunos responderam: não. Pois é, então vamos ficar de boca fechada. Alguns alunos estavam querendo sentar junto, e a professora falou que não queria ninguém junto, era pra cada um sentar na sua cadeira, sem conversar um com o outro. As carteiras estavam enfileiradas uma atrás da outra. A professora fez o cabeçalho e escreveu hoje é quarta-feira, apenas escreveu. E passou a primeira atividade no quadro. Copie e leia a música:

O ELEFANTE

UM ELEFANTE INCOMODA MUITA GENTE  
DOIS ELEFANTES INCOMODAM MUITO MAIS  
TRÊS ELEFANTES INCOMODAM MUITA GENTE  
QUATRO ELEFANTES INCOMODAM MUITO MAIS

Ela leu a música com as crianças, depois cantou a música uma vez e perguntou qual era o título da história. Em seguida pediu para os alunos ilustrarem a música.

Depois ela fez os seguintes questionamentos para os alunos: Vocês sabem quantos quilos tem um elefante? Quantos anos ele vive? Vamos imaginar um elefante. Um aluno perguntou: professora que Tamanho é o cocô do elefante? Ela respondeu: pela quantidade que ele come deve ser muito grande. Após essas reflexões ela passou a próxima atividade:

Qual é o título da música?

Circule, na música, todas as palavras ELEFANTE?

Quais os números parecem na música? Depois a professora foi explicar sobre sílaba. Ela disse: olha aqui, quantas vezes eu abri a boca pra falar uma palavra, é a quantidade de sílabas que ela tem.

Após essa explicação ela passou a outra atividade: 4- Retire da música uma palavra com uma sílaba, duas sílabas, quatro sílabas. Próxima atividade:

4- Quais são os personagens do texto? Escreva uma frase com a palavra ELEFANTE. Faltando uns 30 minutos pra terminar a aula, a professora escreveu um para casa. Vamos juntar de acordo com o que se pede:

10 pipas +4 bolas=

6 estrelas +2 luas=

4 patos +3 borboletas=

5 doces +8 abelhas=

(Protocolo de observação. 06/03/13, p.1 professora PRF2)

A professora já intimidou os alunos desde o início com a Prova Brasil. E de vez em quando ela lembrava: “olha a Prova Brasil, heim!”

Ao iniciar a aula a professora apenas escreveu no quadro o dia da semana, diferentemente da PF1, ela não explicou nada. E já foi para a primeira atividade que era a música do elefante. Ela passou a música no quadro e depois leu a música e

cantou apenas uma vez. Ela poderia ter cantado a música com as crianças fazendo gestos, mímicas, mas ela se limitou em apenas ler e cantar uma vez.

Ela tentou fazer uma contextualização quando fez os seguintes questionamentos: “Vocês sabem quantos quilos tem um elefante? Quantos anos ele vive? Vamos imaginar um elefante?” Mas não passou de uma tentativa, pois ela mesma foi respondendo sem que os alunos pensassem ou fizessem uma pesquisa a respeito. É interessante que um aluno conseguiu interpretar as informações que a professora passou. Ao perguntar o tamanho do cocô do elefante, ele mostra que compreendeu que pelo tamanho do elefante e pela quantidade que ele come ele deveria fazer um cocô bem grande. Mas a professora não soube explorar a pergunta do aluno ela simplesmente respondeu: “pela quantidade que ele come deve ser muito grande”.

Este texto teria várias formas de trabalhar a interdisciplinaridade integrando Ciências, Literatura, Língua Portuguesa, matemática, geografia, mas a professora ficou apenas na disciplina de forma descontextualizada e fragmentada. No final ela passou uma atividade de Matemática para casa, mas ela não havia feito nenhuma atividade de matemática em sala de aula.

Agora vamos ver um dia de aula da PF3:

A professora entrou na sala cumprimentou os alunos e me apresentou para a turma. Após a apresentação ela disse: “ela está aqui pra observar vocês, então trate de se comportar”. Os alunos estavam sentados em fila um atrás do outro. Alguns queriam sentar junto, mas a professora não deixou. Em seguida ela foi para o quadro faz o cabeçalho do dia, e passou as seguintes atividades:

Escolha a sílaba correspondente a cada número e forme palavras:

1	2	3	4	5	6	7	8
Ga	Ser	li	De	Tu	Cau	pe	ro
9	10	11	12	13	14	15	16
To	deu	es	so	sa	na	pre	u

1+9= Gato

1+12+3+1....

Forme frases com as palavras abaixo: Borboleta- Abelha-Jardim.

A professora passou essa atividade e disse para os alunos: “todos já sabem fazer, né?” A maioria respondeu que sim. Então a professora disse que precisava dar uma saidinha e que viria pra ficar com eles até ela chegar. A outra professora veio passou uns 5 minutos e me disse que precisava dar uma saidinha e pediu para eu olhar a sala. Quando ela saiu, uns 3 alunos levantaram do lugar e foram conversar. E eu perguntei se eles haviam terminado. Um aluno falou que já havia terminado de copiar e que iria esperar a professora responder no quadro para ele completar no caderno.

Eu perguntei: “mas não é pra vocês fazerem sozinhos?” Ele respondeu que não sabia ler nem escrever e que sempre copia e espera a professora responder pra ele responder no caderno. Uma outra aluna, bem quietinha, não saiu da carteira em nenhum momento, estava concentrada copiando bem devagar. Eu me aproximei dela e perguntei: está conseguindo fazer? Ela não respondeu nada. A professora chegou antes do intervalo. Ela já foi perguntando: “Todos terminaram?” A maioria gritou que sim. O aluno que disse que não sabia, respondeu: “Eu já terminei professora, só falta responder.” Ela foi perto dele e começou a soletrar pra ele completar, mesmo assim ele não sabia as letras. Então ela falou: “olha lá no alfabeto, o R vem antes do S”. Ele olhou para frente procurando o alfabeto, mas continuou sem entender. Ela olhou pra mim e disse: “Viu Márcia, ele não sabe nem as letras”. E saiu de perto dele. Quando voltou do intervalo ela passou outra atividade: Escreva os nomes dos desenhos. E ela desenhou Borboleta, coração, violão, sorvete, maçã, abelha. Após fazer os nomes dos desenhos os alunos começaram a levar os cadernos na mesa pra serem corrigidos. Ela fazia a correção dizendo: aqui tá certo, aqui tá errado, vai arrumar. Chegou a vez do aluno que só conseguia copiar. Ela olhou o caderno dele e disse: “Tá bom vai sentar”. Foi a vez da aluna que é bem quietinha. A professora foi soletrando letra por letra, até a aluna completar tudo. Teve um momento que a aluna não sabia a letra e a professora fez a letra na mão e mostrou para aluna copiar.  
(Protocolo de observação. 25/02/2013, p.1 Professora PF3)

A professora PF3 também trabalha de forma descontextualizada e disciplinar. O que mais chama atenção nesta aula é que a professora não faz a intervenção necessária para que o aluno progrida na sua aprendizagem. Percebe que o aluno disse que espera a professora responder no quadro para depois ele completar no caderno. E quando ele vai mostrar o caderno pra ela, ela nem olha e manda o aluno sentar. A outra aluna que é quietinha ela dá atenção, mas não faz a intervenção pedagógica necessária para aluna progredir. Ela dita as letras para aluna completar.

Certo momento ela foi conversar sobre os dois alunos. Perguntei se eles eram alunos dela desde a 1ª fase. Ela disse que o menino era dela na 1ª fase, e que na 2ª fase ele tinha ido para outra escola e havia retornado na 3ª fase neste ano (2013). A menina era aluna dela desde a 1ª fase. Então perguntamos o que ela já havia feito para que eles superassem as dificuldades que apresentavam. Ela respondeu:

- Eu já mandei para articulação, mas não adiantou nada.

E porque você acha que não adiantou? Eu perguntei.

- Ah, isso eu não sei. Uma mãe veio me falar que a filha dela não estava aprendendo nada, então eu resolvi tirar. Aquele ali ó, (apontando o dedo para o aluno) a mãe também veio reclamar que ele não estava aprendendo nada. Então eu tirei, porque pra vir no outro turno para não aprender nada, não adianta. O dia que eles vêm de manhã, à tarde eles não querem fazer nada aqui na sala.

A sala de articulação é um espaço criado na escola organizada por ciclo para atender o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem, mas a fala da professora evidencia que ela não está conseguindo entender qual a função da sala de articulação no ciclo. Não se pode tirar um aluno da sala de apoio só porque a mãe acha que o filho não está aprendendo! Se for detectado que este aluno tem necessidade do apoio pedagógico, ele precisa frequentar a sala de articulação até superar as dificuldades apresentadas.

Todas as professoras mantêm as carteiras organizadas por filas, onde o aluno senta um atrás do outro. Aparentemente ainda está implícita a ideia de que nesta forma de organização das carteiras é possível manter o domínio disciplinar da turma. Esta concepção está pautada no entendimento de que um “bom” professor é aquele que tem domínio de turma, não permitindo “andanças” pela sala, evitando a “bagunça”. E, a melhor forma de se evitar o movimento, seriam as filas, o que também permite ao professor uma visão mais ampla da sala de aula.

A proposta curricular pensada para os ciclos de formação se propõe a romper com o conhecimento linear e enciclopedista e trazer a realidade local e nacional como fonte de conteúdo para a sala de aula. Isso não quer dizer que não se deve se preocupar com os conteúdos, mas a sua importância está no fato de ao serem ressignificados possam ajudar alunos e professores a responderem aos desafios que lhes são colocados cotidianamente pela realidade, iluminando e subsidiando na construção do conhecimento sobre o mundo real. Por isso, no Ciclo de Formação a progressão dos conteúdos perde sua razão de ser, uma vez ser o fato real o definidor dos conhecimentos a serem trabalhados, e não uma lista de conteúdos previamente definida.

### **3.3.2 Avaliação do Processo Ensino/Aprendizagem**

Ao analisarmos as respostas do questionário sobre a avaliação observamos que quanto a *Função da Avaliação do Processo Ensino/Aprendizagem* as professoras PF2 e PF3, responderam que a avaliação é diagnóstica, contínua e processual. A professora PF1 respondeu que é somativa, diagnóstica, formativa e Contínua/Processual. A diretora respondeu que é diagnóstica e formativa. A coordenadora respondeu que é diagnóstica formativa e Contínua/Processual.

Quanto as *Estratégias de Avaliação da Aprendizagem adotadas pela escola, todas as alternativas foram destacadas pelas professoras*: Uso de Portfólio/Pasta Avaliativa; Relatório Descritivo; Provas Escritas; Provas orais; Cadernos de Campo; Ditado; Trabalhos Escritos Individuais; Trabalhos Escritos e Orais em Grupos e Desenhos e Ilustrações. A professora PF3 acrescenta “diagnóstico escrito”.

Apesar de todas terem destacado as respostas apontadas acima, nas observações foi possível verificar apenas o diagnóstico destacado pela PF3, e a prova escrita.

Referente à *finalidade da Avaliação da Aprendizagem*, as respostas do questionário todas responderam: Observar e Mediar os processos de aprendizagem para o professor fazer as intervenções pedagógicas; Informar aos pais o processo de aprendizagem dos seus filhos; Para Reorganização do Planejamento de Ensino; Identificar no processo de aprendizagem os avanços e dificuldades dos alunos no contexto das fases do desenvolvimento humano em suas características psicossocial, cultural e histórico possibilitando ao aluno continuar o processo formativo num continuum de ciclo para ciclo, sem interrupção ano a ano; Propiciar o acesso a conhecimentos significativos para a permanência do aluno no processo de escolarização garantindo à democratização do acesso a escola de ensino fundamental.

Embora os tópicos descritos acima sejam numa perspectiva da escola organizada em ciclos, podemos perceber que ainda há traços da escola tradicional quando na observação percebemos a aplicação de uma prova escrita atendendo aos critérios da Prova Brasil. Ao questionar sobre a finalidade da aplicação daquela prova as professoras responderam que era para verificar a aprendizagem dos alunos. E insistimos: você acha que com essa prova você consegue diagnosticar os avanços dos alunos? E elas responderam: “na verdade essa prova é para eles familiarizarem com esse tipo de prova para não terem dificuldade quando forem fazer a Prova Brasil”.

Ao perguntar *como as professoras avaliam seus alunos, e se a forma de avaliar é discutida pelo coletivo de professores do ciclo*. Elas responderam:

Eu avalio no dia a dia. Depois que veio o tal do ciclo, não se aplica mais avaliação, como antigamente aplicava. Mas assim, o dia a dia você vai estar observando. O desempenho dele na sala, as atividades que ele está desenvolvendo onde ele está errando. Mas assim pra minha satisfação eu ainda aplico uma prova objetiva. Porque Muitas vezes eu fico naquela, será

que ele sabe mesmo? Será que se eu deixar fazer sozinho, ele vai fazer sozinho? Por que querendo ou não a gente dá umas dicas e numa avaliaçãozinha a gente vai perceber se realmente ele sabe. Hoje em dia não se tem mais nota. Como não se tem nota o aluno não se preocupa em aprender mais. Não se preocupa, porque não tem nota. Não tem nota e eu vou passar, eu passo. E assim... Precisa haver um olhar diferenciado. Ele precisa sim aprender. Precisa chegar ao termino da sua fase com aquelas habilidades alcançada. (PF1)

Eu avalio meus alunos no dia a dia. Todo dia eu avalio eles. Na observação, no crescimento deles, no diagnóstico que eu faço com eles. Eu faço o diagnóstico mensal. Só que agora no finalzinho do bimestre eu não fiz porque estávamos fazendo a avaliação escrita. Mas eu avalio assim: eu pego uma palavra de um campo semântico, daí eu faço quatro palavrinhas e uma frase. Uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba. A partir dali eu já sei qual é a dificuldade que meu aluno ta tendo. Aí eu faço meu planejamento em cima dessa dificuldade. Essa forma de avaliar não é discutida pelo coletivo do ciclo. Eu e a professora PF3 sempre estamos de parceria. Ela faz eu também faço. Muitas vezes a gente até choca as mesmas palavras só muda a frase. Nós duas sempre trabalhamos assim: vamos fazer esses campo semântico? Vamos. Não teve ainda esse momento pra gente sentar. Por que é muito atropelo. A gente já sai daqui às cinco horas. Aí outros já têm os afazeres deles, né? E aí a gente não senta. O momento era a sala do educador, mas chocou né? Dividiu. Aí não tem como. (PF2)

Eu avalio através de diagnóstico, e vou avaliando os alunos no dia a dia na sala de aula. Este diagnóstico é assim... Nós procuramos as palavras e ditamos para os alunos escrever, mas nós não ensinamos os alunos eles fazem do jeito dele. Aí tem as palavras e tem a frase. (PF3)

A professora PF1 reconhece que no ciclo não se faz mais avaliações como se fazia antigamente, mas que para uma satisfação dela, ela ainda aplica esse tipo de prova. Ai é possível perceber o quanto essa avaliação classificatória e excludente ainda está enraizado no imaginário do professor. Isso porque historicamente o ensino nas escolas brasileiras tem sido organizado em série com reprovação anual. Ela passou tanto tempo avaliando dessa forma, que ainda não consegue ver a avaliação sendo feita de outra forma. Ela ainda acha que a nota influencia na aprendizagem da criança, apesar de reconhecer que o que ele precisa mesmo é de aprender.

Não estamos querendo dizer que não se deve fazer avaliação escrita, muito pelo contrário, ela deve ser feita sim, mas com o objetivo de ver o processo de aprendizagem do aluno, o que o aluno aprendeu e que intervenção é preciso fazer para que o aluno avance no seu processo de aprendizagem e não para classificar ou excluir o aluno

A PF2 E PF3 disseram que avaliam os alunos no dia a dia, através de observação e de diagnóstico. Esse diagnóstico segundo a professora é pego um

campo semântico e faz quatro palavras e uma frase. Uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba. A partir dali o professor já sabe qual é a dificuldade que o aluno tem. Segundo a professora ela faz o planejamento com base neste diagnóstico. Mas isso não é discutido no coletivo por falta de tempo.

Quando perguntamos na entrevista *como que as professoras lidam na prática pedagógica delas com a não reprovação dos alunos*. Elas responderam:

Aí é que tá. No ciclo de formação não há mais reprovação. Só que como a gente sabe, tem crianças que chegam até o término do ciclo, sem conhecer como deveria para prosseguir para a próxima fase. Ai às vezes eu acho que seria necessário ele ficar mais um ano. Eu acho que, desde que fosse bem trabalhado, talvez resolvesse. Mas aí entra a questão da idade, lá na frente aí ele vai ficar, por exemplo, um aluno grande perto de um pequenininho. Tem tudo isso para ser analisado. Mas a gente questiona ainda. Não tem como não questionar. (PF1)

Eu acho que a não reprovação muitas vezes acaba deixando um pouco a desejar. Porque o aluno e os pais não interessam, têm em mente que não precisa estudar porque não vai reprovar. Mas eu acho assim, a gente tem que trabalhar e conscientizar esses alunos que eles precisam. Mesmo que eles não reprovem, eles precisam adquirir o conhecimento. Então eu acho assim, não reprovar, não reprova. Mas que busque uma forma na qual esse aluno vá se interessar para no ano que vem ele seja melhor. (PF2)

Às vezes a gente tem que passar um aluno lá pra outra fase sem ele ter conseguido a estabilidade que era pra ter conseguido. Porque o sistema não aceita a reprovação daquele aluno. A gente fica meio assim, né. Eu acho que se ele não conseguiu as habilidades no 1º ciclo e vai para o 2º ciclo, ele vai ter mais dificuldade pra adquirir o conhecimento da escrita, da leitura que é mais complicado. Mas quem somos nós pra poder condenar a não retenção do aluno, né? (PF3)

As professoras ainda veem a reprovação como a solução para o problema. A professora PF1 disse que têm crianças que chegam ao término do ciclo, sem o conhecimento que deveria ter para prosseguir para a próxima fase. Isso é algo que precisa ser revisto pelo professor e pela escola, pois se o aluno passou o ano inteiro na escola e não aprendeu, a escola precisa ver o que está acontecendo com este aluno ou rever a metodologia adotada pelo professor. Apenas reprovar não resolve o problema. Dentro desse processo de reprovação o docente e a escola não pode se ausentar da responsabilidade achando que o aluno deveria ficar mais um ano e não se colocarem também como responsável pelo insucesso desse aluno.

Apesar da PF1 entender que um aluno grande perto de um pequeno, ou seja, com faixa etária diferentes, dificulta a aprendizagem, ela continua argumentando em favor da reprovação.

A professora PF2 também responsabiliza os alunos e os pais pelo insucesso escolar. É lógico que eles não se devem ausentar do processo, essa parceria escola, pais e alunos é de fundamental importância para o sucesso escolar, mas o professor e a escola também não podem se ver livres achando que não têm nenhuma culpa nesse processo, pois o ensinar é de suas responsabilidades.

A PF2 acredita ainda que pela questão de não reprovar eles não se interessam mais em estudar. Isto também é uma ideia equivocada, pois ninguém fica feliz ao ser reprovado em alguma coisa. Ninguém vai para a escola esperando se reprovado, todos vão para a escola esperando aprender algo. Então achar que o aluno não vai querer estudar porque não vai ser reprovado pode ser um grande engano. Neste sentido cabe analisar até que ponto o trabalho pedagógico está sendo significativo para essas crianças, não artificializado e mais próximo possível de sua vida de seu mundo de sua cultura. Cabe também analisar qual o trabalho de esclarecimento que está sendo feito no sentido de que pais e estudantes passem a compreender as mudanças promovidas pelo Ciclo de Formação.

A professora PF3 coloca que a questão da retenção é algo inquestionável no sistema, pois se o aluno passa de uma fase para outra sem ter conseguido os conhecimentos necessários ele vai ter mais dificuldades. Nesse sentido o que não se deve esquecer é que o conhecimento é um processo contínuo. Se o aluno não aprendeu naquele ano, não vai adiantar ele repetir tudo de novo. É preciso ver o que ele não aprendeu para dar elementos necessários para que ele possa avançar no processo de aprendizagem. Reprová-lo para repetir tudo de novo, não faz sentido. E o que ele aprendeu não se leva em consideração?

Neste sentido eu cremos que a reprovação não pode ser vista como algo natural, como se reprovar fosse a solução. Concordamos com Alvarse (2009, p.40) quando diz que repetência “não é associada a procedimentos pedagógicos confiáveis de recuperação” o aluno é reprovado e no outro ano ele vê tudo novamente, sem nenhuma intervenção nas necessidades de aprendizagens que o fez ficar retido. O autor continua argumentando ainda que “isso gera muito mais o fracasso escolar, revelado nos elevados índices de reprovados, com defasagem idade-série e evadidos, sendo que neste último quesito a reprovação é fator indutor”.

Por isso vejo que é necessário os professores atribuírem um novo significado à avaliação e rever qual é a sua função entendendo que a proposta curricular por ciclos sugere a mudança de um modelo de avaliação ancorada na classificação, que

tem como consequência a exclusão, para uma avaliação como prática de acompanhamento das aprendizagens, diagnosticando dificuldades e por meio destas almejando ações que busquem superar os obstáculos encontrados, propiciando a permanência do aluno na escola, avançando

De uma escola que avalia para classificar, em que a 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 em um recurso de ensino, fundamental para a tomada de decisões a respeito desse processo. (MATO GROSSO, 2001, p. 21)

Isso requer do professor, uma análise da sua prática, um olhar voltado para promover a aprendizagem, e precisa ser permeado de intervenções junto ao aluno. Com esta finalidade, avaliar não pode ser considerado como um ato mecânico, consolidado na atribuição de notas, mas sim como um momento de parada e análise da caminhada do aluno, no curso da aprendizagem e das formas como o ensino vem sendo efetivado. Ter este olhar para a avaliação é reconhecê-la como um processo, que visa não somente enfatizar aquilo que o aluno já se apropriou, mas identificar aquilo que o aluno precisa aprender. Desta maneira, o “objetivo principal da avaliação é conhecer o progresso e dificuldades dos alunos para realimentar o ensino e ajudá-los a superar tais dificuldades e defasagem” (MAINARDES, 2007 p.147).

### **3.3.3 Ações inovadoras proporcionadas através da permanência das professoras durante o período de acompanhamento da turma**

Através das observações procuramos captar algumas iniciativas inovadoras, adquiridas com a experiência das professoras durante esse período de acompanhamento da turma.

Neste período de observação percebemos que a maioria das professoras utiliza somente o espaço da sala de aula para fazer as atividades. Na escola existe o espaços da sala de leitura onde tem vários livros com histórias diversificadas, mas poucas professoras levam as crianças para esta sala. Somente a professora PF1 tem o hábito de levar os alunos para lerem e ouvir história. Tem a sala de informática que também é outro espaço fora da sala de aula, mas a maioria das professoras leva os alunos apenas para fazer joguinhos desarticulados dos

conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula. A não ser a professora PF1 que preparou joguinhos dentro das atividades que ela estava trabalhando em sala de aula.

Perguntamos para as professoras, que inovações elas vivenciaram na prática pedagógica delas, nesse período de docência com esses alunos e que foram desafiadoras para aprendizagem de ser professora:

Este ano nós fomos muito cobrados na questão de trabalhar o lúdico. Pra nós é um desafio, porque trabalhar fora de sala é difícil a gente não consegue a concentração de todos. Por ser um espaço aberto eles acham que aqui pode tudo, correr e não prestar atenção. Pra mim isso foi desafiador, trabalhar com eles fora de sala de aula. Mas eu acredito assim, desde quando se é planejado, uma atividade prazerosa você consegue atingir o seu objetivo. E este ano graças a Deus eu tenho aprendido a trabalhar com eles fora de sala de aula e eles tem gostado. E assim foi inovador até pra escola, porque nós nunca trabalhamos assim, o lúdico na escola. Sempre se trabalhava somente em sala. E o objetivo era tirar eles de dentro de quatro paredes e trazer pra fora. E nós conseguimos, é claro que tem a resistência ainda de certos professores, porque acha difícil trabalhar. Isso pra mim foi uma inovação. Eu estou gostando. (PF1)

Na fala da professora é possível observar a dificuldade que as professoras têm de trabalhar em outro espaço fora da sala de aula de forma lúdica. Mas a escola está cobrando para que elas trabalhem a ludicidade com os alunos.

Isso pode ser visto de forma positiva, pois segundo Bruner (1976) o lúdico em situações definidas, mediada pelo educador facilitaria sobremaneira a aprendizagem. As atividades lúdicas, segundo o autor, seriam uma estratégia, uma forma de exploração para identificação e solução de problemas, por se tratar de um mecanismo não opressor.

Essa é uma metodologia que deveria ser explorada pelas professoras, mas elas estão acostumadas com a ideia de que o aluno só aprende se ele tiver “concentrado” sem conversar um com o outro. Por isso elas acham que fora da sala de aula por ser um espaço aberto não é possível essa concentração. Mas como a professora bem coloca, é preciso planejar o que se vai fazer neste espaço. Sem esse planejamento não é possível trabalhar nem dentro nem fora da sala de aula.

A professora vê como inovação na prática docente dela o fato dela sair para o pátio para trabalhar de forma lúdica.

Nos protocolos de observação, na página a seguir, é possível ver de que forma a professora trabalha essa ludicidade

A professora PF1 levou os alunos para o pátio para confeccionar jogos de boliche. Ela colocou os alunos em dupla para recortar EVA colorido e colocar dentro de uma garrafa PET 600 ML. Nas garrafas continham números de 0 a 10. Eu perguntei pra ela qual era o objetivo daquela atividade, ela disse que era trabalhar a adição de forma lúdica. “Depois que eles terminarem de confeccionar os jogos, eles vão brincar e conforme derrubarem as garrafas eles vão somarem os números que estão nelas”. **(protocolo de observação do dia 26/03/2013)**

As 16h00min a professora PF1 saiu da sala e foi para o pátio fazer outras atividades. Ela deu uma garrafa de água mineral (ela havia furado a garrafa com ferro quente com vários buracos atravessando de um lado para o outro) e deu canudinhos de várias cores para os alunos colocarem nos buracos atravessando a garrafa. Depois de colocarem os canudinhos, eles iriam conta, e classificar por cores e somar quantos canudinhos eles conseguiram colocar. Ela disse que o objetivo era estimular a concentração, a coordenação motora, aprender a contar e classificar. **(protocolo de observação do dia 01/04/2013)**

As 16h15min a professora PF1 saiu da sala e foi para o pátio com os alunos pra fazer atividade fora da sala. Os meninos brincaram de bolita e as meninas com jogo da memória. Depois brincaram com giz escrevendo letras e numerais no chão. **(protocolo de observação do dia 02/04/2013)**

A professora PF2 entende que precisam estar em busca constante de aprendizagem para inovar a prática pedagógica,

Toda a vida eu trabalhei. Eu não sou capaz de fingir que eu trabalho. Então quando eu trabalho, eu quero ver resultado. E com essa inovação eu pude ver que eu preciso cada vez mais melhorar, porque tem muitas dificuldades, tem muitas crianças com deficiência diferentes uma da outra. Então se eu não buscar se eu não inovar a minha prática pedagógica, eu vou ficar na mesmice. Então eu preciso cada vez mais estar buscando. (PF2)

Apesar de a professora PF2 entender que se ela não procurar inovar a sua prática pedagógica ela irá ficar na mesmice, não foi possível verificar nenhum trabalho inovador durante as observações das aulas dela. A metodologia adotada por ela é tradicional com foco no Livro Didático.

Já a professora PF3 reconhece que o curso do PNAIC está contribuindo para que ela veja algumas possíveis inovações para a sua prática docente, mas admite que não tem feito nenhum trabalho que possa ser considerado inovador:

Eu fui buscar como que eu ia ensinar essas crianças do 1º ciclo. Porque são poucos cursos pra saber lidar com o ciclo. É difícil, não é fácil não. Agora com o curso do PNAIC eu estou vendo algumas inovações. Estou tentando aos pouquinhos fazer algumas inovações, mas tá sendo difícil. Não me lembro de nenhuma ação inovadora. (PF3)

Nas observações feitas das aulas da professora, realmente não foi possível perceber nenhuma atividade diferenciada. Todas as atividades foram retiradas do Livro Didático e copiadas no quadro e às vezes mimeografadas.

Referente à permanência no ciclo acompanhando a turma durante o ciclo e o que modificou nas práticas delas ao permanecer mais tempo com a turma há evidências de que esta continuidade com a mesma turma no ciclo está sendo benéfica:

Hoje eu estou tendo a clareza de dar a continuidades. Porque é preciso ver o tempo que eu não vou mais perder pra conhecer aquela criança. É claro que é uma turma que não será apenas essa, vai ter além deles mais uns que virão e outras escolas. Querendo ou não você vai ter que desempenhar outro papel que aquele outro não fez. Mas com essa turma que eu caminhei com ela eu tenho plena certeza que eles vão chegar ao final a 3ª fase com o meu objetivo alcançado mesmo que agente não alcance, porque nunca é 100%%, mas assim pelo menos 80 por cento do objetivo é alcançado. (PF1)

Pra mim é muito gratificante porque eu já conheço as crianças, já sei as dificuldades deles e com essa sequência eu posso tá trabalhando diferenciado já indo lá no ponto x da necessidade de cada aluno. Eu aprendi muita coisa, porque é uma convivência, a gente acaba sendo da família, então é muito gratificante a gente se sente um pouquinho a família dele, onde eles têm mais confiança onde eles acabam falando pra gente coisas que eles não fariam pra outra pessoa. Eu consegui trazer coisas diferentes, porque aí a gente já conhece os alunos já sabe das suas capacidades, das suas limitações, então a gente vai trazendo um trabalho diferenciado, onde eles encontram mais prazer, onde eles têm mais autonomia, mais confiança em realizar as atividades. (PF2)

É um grande desafio pra mim. Com o acompanhamento da turma você vai adquirindo conhecimento com a turma. E cada ano você vai sabendo com qual dificuldade que o aluno está. Se ele está conseguiu chegar na hipótese que é pra chegar. Eu Sempre trabalhei com alunos do 4º ano. Nunca havia trabalhado com alunos de 1º, 2º e 3º ano. Agora estou acompanhando essa turma desde a primeira fase. Eu adquiri muitas habilidades que eu não tinha. E acompanhando os alunos, eu estou cada vez mais adquirindo conhecimento. Eu fui buscar o estudo pra eu ter o conhecimento pra eu repassar para os alunos. (PF3)

As professoras estão vendo essa continuidade como ponto positivo e como desafio para a prática docente delas.

A PF1 coloca que agora ela está vendo a clareza desta continuidade. Isso significa que ela está aprendendo com a sua prática. Ela está percebendo que essa convivência mais tempo com o aluno permite a ela conhecê-lo e não ficar perdendo mais tempo todo ano até conhecer o aluno e conhecer as dificuldades dele.

É possível perceber que as professoras estão adquirindo aprendizagem com essa experiência. Elas vão construindo a sua identidade profissional no ciclo. Essa identidade como já foi dito anteriormente se configura no fazer pedagógico, no cotidiano de trabalho do professor, na vivência de conflitos e situações diversas, a partir da reelaboração de conhecimentos e de novos saberes, evidenciando a existência de um saber que se constrói no próprio fazer, adquirido nas experiências vividas e no exercício das atividades pedagógicas.

Neste sentido a PF3 que já acompanha a mesma turma há três anos, diz que com este acompanhamento ela foi adquirindo conhecimento com a turma. E cada ano é possível saber com qual dificuldade o aluno está. E se ele conseguiu chegar na hipótese de escrita que é pra chegar.

A fala da professora evidencia que ela tem um conhecimento teórico, a sua prática não está esvaziada de teoria. Ela está construindo o seu conhecimento no seu fazer pedagógico com a turma, e está adquirindo habilidades que ela não tinha antes. Quando a professora diz que foi buscar o estudo para ter o conhecimento para repassar para os alunos, ela está buscando a sua autoformação. Isso significa que a professora está preocupada com o seu desenvolvimento profissional, e está buscando melhorar a sua prática nessa experiência nova que ela está vivenciando.

Quanto ao tempo maior de 3 anos que o aluno tem para se alfabetizar, as professoras entendem que é positivo para o ensino-aprendizagem:

Cada criança é diferente uma das outras. Nenhuma aprende igual. Às vezes tem pai que chega aqui e falando que um filho está no 2º ano e não está lendo. O outro que está no 1º está lendo melhor do que o que está no 2º. Então é preciso esclarecer para os pais que esta criança que hoje não está lendo, mas amanhã é um pulo, ele já aprende e que ela tem até no final do 1º ciclo para aprender. E pra nós é preciso ficar esclarecido o que é preciso alcançar a cada final de ciclo. (PF1)

Eu acho bom, porque aí você vai trabalhar em cima das necessidades e ele vai sair no final da 3ª fase sem dificuldade. Se ele sair com dificuldade vai ser pouca. Porque você já tentou trabalhar e sanar suas dificuldades. Eu acho assim... Esse espaço às vezes a gente acha que é muito, mas muitas vezes não é. Pra nós adultos, o espaço é bom, mas pra criança, todos eles têm o seu momento de aprender, sua hora. Então eu acho que muitas vezes a gente acha que é muito 3 anos, mas às vezes não é. Mas é melhor que 1 ano. (PF2)

Eu acho assim, no 1º ciclo você vai dando continuidade com aqueles alunos que estão com dificuldade. Eu acho bom. Foi um desafio pra mim gostei de trabalhar. (PF3)

As professoras têm o entendimento deste tempo mais longo que o aluno tem para ser alfabetizado. É verdadeiro o que a PF1 coloca que os pais não entendem porque um filho que está na 1ª fase está lendo melhor do que o que está na 2ª fase. Eles não têm esse entendimento, mas o professor precisa ter esse conhecimento, para conseguir explicar para o pai que nem todos aprendem ao mesmo tempo e nem no mesmo ritmo.

Os pais estão acostumados a ver o ensino homogêneo da escola seriada e eles acham que se o aluno da 2ª fase não está lendo bem ele deveria ter sido reprovado. Isso como já foi dito, é fruto da escola seletiva e excludente.

Para PF2 esse tempo maior permite ao professor trabalhar em cima das dificuldades de aprendizagem dos alunos, podendo sanar essas dificuldades até a 3ª fase. Ela coloca que esse tempo parece ser grande, mas acaba sendo pouco porque cada um tem o seu momento de aprender, mas ela reconhece que é melhor do que apenas um ano.

Todas as professoras demonstram que este tempo maior é o que realmente a escola necessita, porque em apenas um ano não é possível alfabetizar uma criança, pois todas têm o seu processo de aprender, e precisam de tempo para o percurso desse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este trabalho, retomamos ao nosso objetivo que é compreender como as professoras regentes constroem e organizam a ação docente durante a permanência no 1º Ciclo dando continuidade ao ensino-aprendizagem com a mesma turma durante o 1º Ciclo, focalizando o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

No intuito de compreender o contexto de atuação das professoras pesquisadas que é o Ciclo de Formação Humana e a Permanência no Ciclo, referenciamos principalmente em SEDUC (2000), Fernandes (2011), Arroyo (2004) e Mainardes (2007; 2009).

Para compreender o processo da pesquisa, optamos pela pesquisa qualitativa com abordagem no Ciclo de Política formulada por Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994<sup>a</sup>)

Para tanto consideramos conforme Ball (1994 apud MAINARDES 2007, p 37) que “o texto físico que chegam às escolas não vem do nada, eles têm uma história representacional e interpretacional. Tanto o texto e os seus leitores quanto o contexto de respostas tem história” É com essa compreensão que buscamos compreender neste estudo como a política de ciclo está se dando no estado de Mato Grosso quando traz uma inovação que é a permanência do professor no ciclo dando continuidade no processo ensino-aprendizagem com a mesma turma/ciclo.

No primeiro capítulo fizemos uma discussão sobre os pressupostos teóricos orientadores da concepção e ação docente dos professores regentes no ciclo, tomando como base a concepção de tempo/espço na ação docente; a necessidade de outra concepção de professor para outra lógica de escola; a concepção e prática curricular; e a concepção de desenvolvimento profissional.

No segundo capítulo discutimos o contexto da Produção do Texto onde o Sistema de Ensino da Rede Estadual de Mato Grosso está regulamentado pela Lei nº 9394/96- LDB, na Resolução 07/2010 CEB/CNE e na Resolução 262/02/CEE e está organizado por Ciclo de Formação.

No terceiro capítulo fizemos uma discussão no contexto da prática onde propusemos compreender como as professoras pesquisadas constroem e organizam a ação docente durante o tempo de permanência no ciclo. Para facilitar a compreensão fizemos a organização em três eixos de análises.

Na discussão do Contexto da Produção de Texto foi possível verificar que a Política de Ciclo na Rede Estadual de Mato Grosso iniciou em 1996 com o “Projeto Terra” e em 1998 foi feita uma reestruturação no ensino fundamental onde foi implantado o CBA-Ciclo Básico de Alfabetização. Após essas experiências a Rede Estadual decidiu implantar no ano de 2000 o Ciclo de Formação Humana.

A proposta do Ciclo de Formação da Rede Estadual de Mato Grosso propõe uma ruptura da concepção de ensino aprendizagem acumulativa e transmissiva propondo uma nova concepção de currículo, onde o corpo docente da escola, o coletivo, deve organizar-lo de forma integrada respeitando o contexto histórico social e os ritmos de aprendizagem dos alunos. Apresenta também uma ruptura com o modelo tradicional de avaliação eliminatória e classificatória, substituindo-a por uma avaliação com mecanismo diagnóstico da situação de aprendizagem do educando fazendo replanejamento e intervenção tendo em vista o avanço da aprendizagem do aluno.

Neste estudo foram analisadas as normativas referentes à atribuição de aula dos anos de 2011, 2012, 2013. As normativas de 2011 e 2012 trazem a regulamentação da permanência do professor no ciclo, tanto ao efetivo quanto ao contratado, já a normativa de 2013 assegura somente ao efetivo, não fazendo nenhuma referência ao professor contratado. Há de se considerar que ao não fazer referências ao professor contratado, a normativa possibilita ao gestor fazer as articulações para que esse professor permaneça na escola acompanhando a turma, pois a normativa não diz que é assegurado, mas também não diz que não é assegurado, ficando a cargo do gestor fazer as articulações.

Nas análises do Contexto da Prática fizemos a discussão em três eixos de análises.

No primeiro eixo- *Estrutura e organização escolar* percebemos que a diretora tem conseguindo fazer as articulações para que as professoras sujeitos da pesquisa, mesmo sendo contratadas, permaneçam com a turma/ciclo. Esse é um fator positivo que colabora com a efetivação e sucesso da proposta, pois conforme (Shulman, 2005) esse processo de continuidade permite ao professor conhecer o aluno. Esse elemento confere um conhecimento das heterogeneidades dos educandos que tende a tornar o processo de ensino mais orientado, aproximando o educando a um ensino com sentido e significado.

A formação é compreendida pelas professoras como um processo contínuo onde uma das principais funções é oferecer elementos para que suas práticas sejam repensadas, reelaboradas, reestruturadas e que esses elementos sejam potencializadores de uma prática que oportunize aos educandos maior sucesso no processo de aprendizagem.

Porém, apesar da compreensão apresentada pelas professoras e da busca por formações, não é possível afirmar que as formações tenham contribuído para o processo de autonomia destas professoras em suas atuações durante a permanência com a mesma turma/ciclo. As formações precisam oferecer elementos para que as docentes possam refletir suas ações criticamente, o que colaboraria para a inovação de práticas pedagógicas.

No segundo eixo-*Organização didático curricular da escola* a discussão centra-se mais na compreensão que as professoras demonstram da organização do currículo e de como fazem o planejamento pensando no atendimento ao aluno e a concepção que permeiam suas práticas no contexto do Ciclo de Formação Humana.

Neste eixo foi possível verificar que o currículo na escola pesquisada continua sendo pensado a partir de uma ótica de acumulação de conhecimentos. O planejamento é feito individualmente, isto porque todas as professoras são contratadas e não tem hora-atividade para fazer o planejamento no coletivo do ciclo. A maioria das professoras faz referências apenas ao Livro Didático desconsiderando as outras possibilidades de trabalho com outros textos, outras literaturas e novos ambientes.

E, no terceiro eixo- *Práticas Pedagógicas no tempo/espço das aulas* abordamos os desafios que estas professoras enfrentam na aula como tempo/espço de ser professora, na avaliação do processo ensino-aprendizagem e as inovações que essa continuidade com a mesma turma tem proporcionado para as práticas pedagógicas dessas professoras.

Neste eixo foi possível verificar que não há uma mudança efetiva na estrutura das aulas. A maioria das professoras organiza suas aulas em função da transmissão de conhecimento de forma mecânica e descontextualizada, configurando-se, ainda, uma prática tradicional de ensino e de aprendizagem. Apenas uma das professoras isoladamente, estava tentando modificar a forma como conduzia as atividades de ensino e aprendizagem oferecendo aos alunos algumas atividades desafiadoras. Em relação à metodologia, não se percebeu alterações significativas.

As práticas de avaliação ainda apresentam características da escola seriada, e se preocupando em atender aos critérios da Prova Brasil.

Quanto às inovações que essa continuidade com a mesma turma tem proporcionado para as práticas pedagógicas dessas professoras foi possível perceber que as professoras ver como inovação o fato dela trabalhar de forma lúdica e procurar outros ambientes na escola fora da sala de aula. Neste sentido a PF1 diz que tenta inovar quando sai para fora da sala para fazer atividades lúdicas e diferenciadas com os alunos.

Em seus relatos, as professoras disseram que durante esse tempo de permanência com a mesma turma foi possível fazer um trabalho mais tranquilo porque passou a conhecer melhor os alunos, saber as dificuldades deles podendo com isso trabalhar diferenciado dentro das necessidades de cada um. Apesar de as professoras fazerem referência a este trabalho diferenciado, não foi possível durante as observações perceber tal prática.

Nesta pesquisa os dilemas e os conflitos ficam evidenciados quando, por exemplo, estas professoras têm toda uma trajetória, tanto de formação quanto profissional, na escola seriada e passam a vivenciar essa nova postura no ciclo onde exige uma mudança de concepção. Essa mudança não significa apenas uma troca de coisas dos seus lugares como, por exemplo, trocamos os móveis de lugares porque não podemos comprar outros novos. Significa uma alteração maior de ambiente, como por exemplo, quando mudamos para uma nova casa, e precisamos decidir quais as coisas que levaremos e quais as que deixaremos ou daremos para alguém. Ou seja, uma mudança de atitudes, de ambientes, de metodologias que realmente transforme aquilo que existia anteriormente. Isso gera o conflito da prática docente.

Além disso, tem instabilidade na carreira dessas professoras onde todo ano se inicia um novo contrato. Isso nos faz entender que a SEDUC-MT não está muito preocupada com mudanças mais profundas como as que falamos no parágrafo anterior. Ela está preocupada com mudanças superficiais que não alteram a estrutura, o âmago do processo.

Diante destas considerações podemos entender que as práticas das professoras pesquisadas estão permeadas de conflitos e dilemas e que mesmo passando mais tempo com a mesma turma, como no caso da PF3 que já tem 3 anos de permanência com a mesma turma/ciclo, houve pouca mudança de postura

durante esse tempo de permanência com a turma. A prática das professoras continua sendo tradicional com foco no livro didático.

Desse modo, olhar as práticas pedagógicas dessas professoras nos possibilitou perceber que apesar da inclusão na proposta de teorias bastante inovadoras, as práticas pedagógicas dessas professoras não geraram mudanças significativas nas concepções de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que para superar essas dificuldades é relevante que as professoras diversifiquem mais as atividades abrangendo todas as áreas do conhecimento, não focar apenas em Língua Portuguesa e Matemática. É necessário globalizar o conhecimento, trabalhar todas as áreas de forma integrada, propor estratégias metodológicas diferenciadas com subsídio de materiais suficientes e de qualidade para todos os alunos, numa busca de conhecimento e trocas de experiência constante.

Mas entendemos que estas professoras estão iniciando essa nova postura no ciclo e isso já é uma inovação, pois elas disseram que estão adquirindo aprendizagem com essa experiência. Assim vão construindo sua identidade profissional no ciclo através do seu fazer pedagógico, no cotidiano do trabalho, na vivência de conflitos e situações diversas, a partir da reelaboração de conhecimentos adquiridos nas experiências vividas no exercício das atividades pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Taylorismo. In: FIDALGO, F; MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional.** Belo Horizonte: Nete/FAE/UFMG, 2000. p.321.

ARROYO, Miguel González. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BALL, Stephen J. **Diretrizes de Política Globais e Relações Políticas Locais em Educação.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

\_\_\_\_\_. **Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** Entrevista realizada por JEFFERSON MAINARDES e MARIA INÊS MARCONDES, Publicado em *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009 p. 304, Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Clases, códigos y control – hacia una teoría de las transmisiones educativas.** Trad. Rafael Feito Alonso. Madrid-Espanha: AKAL, 1988.

BRUNER, Jerome S. **Uma nova teoria da aprendizagem.** Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1976

FAZENDA, Ivani C. Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-18.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 15. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FERNANDES, Jorcelina Elisabeth. **A Organização da Escola de Ensino Fundamental em Ciclos de Formação da Rede Estadual de Mato Grosso: concepções, estratégias e perspectivas inovadoras.** Texto apresentado no VIII Encontro Estadual de Educação do SINTEP-MT: Demanda da Educação e Organização Curricular realizado em 14 e 15 de outubro de 2011 – Centro de Eventos do Pantanal – Cuiabá-MT.

\_\_\_\_\_. **A importância da política de currículo para a prática educativa escolar: O início de algumas reflexões.** In: MONTEIRO, F.M. A. (orgs.) O trabalho docente na Educação Básica. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada e inovação curricular.** Proximidades e diferenças na formação do professor. In: MONTEIRO, F.M. A. e MULLER, M. L. R. (orgs.) Educação Como Espaço da Cultura. Cuiabá. EdUFMT, 2006.

FERNANDES, Claudia. RBEP, Brasília, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000.

FREITAS, Luís Carlos de. **Ciclo ou Serie?** O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu MG, ANPED, 21 a 24 de nov. de 2004b.

\_\_\_\_\_. **Eliminação adiada:** O caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (Má) Qualidade do Ensino. Educ. Soc., Campinas, vol.28, n.100-Especial, p.965-987, out. 2007 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 24 jul. 2013

FREITAS, Luciane Albernaz de Araujo; FREITAS, André Luis Castro de. A prática docente a serviço da transformação social. X Congresso Nacional de Educação Curitiba, 2011. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6095\\_3857.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6095_3857.pdf) Acesso em: 30 abr.2014.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da realidade. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

\_\_\_\_\_. **A escola crítica e a política cultural.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Trad. Atílio Brunetta. 7. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2005.

GUILHHERME, Claudia Cristina Fiorio. **Práticas docentes do regime de progressão continuada.** Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2007.

KRUG, Andréa R. Fretzner. **Ciclos de Formação:** uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação:** uma reorganização do tempo escolar. São Paulo, 1998.

LOPES, Alice Casimiro. (2005). **Política de currículo: recontextualização e hibridismo. Currículo sem fronteiras**, vol. 5, n. 2, jul/dez, p. 50-64. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>

MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos:** fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos (2009). **Desenvolvimento Profissional Docente:** passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, p. 7-22. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> Acesso em 13 nov. 2013

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

MARTINS, Angela Maria. **A descentralização como eixo das reformas do ensino:** uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação: CEDES, n. 77, ano XXII, p. 28-48, dez. 2001.

MATO GROSSO, SEDUC. **Escola Ciclada de Mato Grosso:** novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: SEDUC, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

NÓVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.) A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.) **Imagens de Professor:** significações do trabalho docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurgio Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Zileide Lucinda. **A abordagem da política curricular em escolas organizadas por ciclos na rede estadual de Mato Grosso:** significados, contextos e possibilidades. Cuiabá, 2011, Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. **A organização da escolaridade em ciclos:** aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Superação:** um projeto de intervenção pedagógica na organização escolar por ciclo de formação humana. Cuiabá: Seduc, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar**. Mato Grosso. Fonte: DEED/INEP/SEDUC/SUGT/GEIE - Censo Escolar. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo> acesso em: 07 ago. 2013.

TARDIF Maurice; RAYMOND Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, Dezembro/00.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Cadências escolares, ritmos docentes**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. *Educ. Soc. Campinas*, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em: 24 abr. 2013.

## APÊNDICE

Protocolo de observação realizada na Sala das Professoras Regentes do 1º ciclo (2013)

<b>PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE – UFMT</b> <b>APÊNDICE – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO</b>
---

**Escola:**

**Horas:**

**Turma: 1ª, 2ª e 3ª fase 1º Ciclo**

**Ano letivo: 2013**

**Turno:**

**Professor (a):**

**Período: Primeiro semestre**

01	<b>Números de alunos na turma</b>
02	<b>Organização da sala de aula</b>
03	<b>Planejamento das atividades desenvolvidas com os alunos - plano de aula</b>
04	<b>Seleção e organização dos conteúdos trabalhados na aula</b>
05	<b>Estratégias didáticas mobilizadas durante as explicações e sua adequação à facilitação da aprendizagem</b>
06	<b>Recursos didáticos utilizados e sua adequação à facilitação da aprendizagem dos alunos.</b>
08	<b>Espaço utilizados para a aprendizagem dos alunos</b>
09	<b>Orientação e acompanhamento pelo professor das atividades desenvolvidas pelos alunos.</b>
	<b>Dificuldades apresentadas pelos alunos</b>
11	<b>Agrupamento por níveis de aprendizagem</b>
12	<b>Utilização do tempo para realização das atividades pelos alunos.</b>
13	<b>Relação pedagógica professor regente e alunos</b>
14	<b>Utilização do espaço da sala de aula no desenvolvimento das atividades.</b>
15	<b>Formas de avaliação da aprendizagem utilizadas pelo professor.</b>